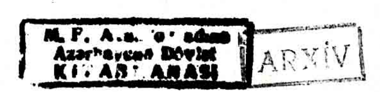
М. М. МЕХТИ-ЗАДЕ

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ССР НА НОВОМ ПОДЪЕМЕ

М. М. МЕХТИ-ЗАДЕ
Доктор педагогических наук

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ ССР НА НОВОМ ПОДЪЕМЕ



ИЗДАТЕЛЬСТВО «МААРИФ»
Баку — 1967

В книге освещаются колоссальные сдвиги в области школьного образования, достигнутые в республике к 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Особенно подробно освещается развитие школьного дела за истекшую семилетку (1959—1965 гг.).

Специальные главы посвящаются таким вопросам, как развитие школьной сети и рост контингента учащихся, улучшение методов преподавания, структуры уроков.

Большое внимание в книге уделяется вопросам, связанным с перспективами развития просвещения в республике в текущей пятилетке (1966—1970 гг.), предстоящему осуществлению всеобщего обязательного среднего образования как основной директивы XXIII съезда КПСС.

Значительное место в книге занимает освещение передового опыта школ Азербайджана по вопросам обучения и воспитания учащихся.

Книга рассчитана на широкие массы руководителей, учителей и воспитателей школ и школ-интернатов, работников органов народного образования и студентов педагогических институтов.

6—4
152—66

Меһди Мәммәд оғлу Меһдизадә

АЗӘРБАЈҸАН ССР-дә МӘКТӘБ ТӘҺСИЛИ ЈЕНИ ЈҮКСӘЛИШДӘ
(Рус дилиндә)

Азәрбајҹан дөвләт тәдрис-педагожи әдәбијјаты нәшријјаты
«Маариф»

Бакы — 1967

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ

Предлагаемая вниманию читателей книга «Школьное образование в Азербайджанской ССР на новом подъеме» освещает те основные количественные и качественные сдвиги, которые произошли в Советском Азербайджане в области школьного образования за последние годы. Однако эта книга носит не только и не столько «отчетный характер». В ней автор останавливается и на вопросах, связанных с перспективами развития просвещения в республике в свете директив XXIII съезда КПСС и постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (ноябрь 1966 года).

Значительное место в книге занимает освещение передового опыта школ Азербайджана по некоторым вопросам обучения и воспитания.

Поскольку школьные вопросы многогранны и нет возможности подробно изложить их все, автор останавливается лишь на основных.

Книга рассчитана прежде всего на учителей и воспитателей, студентов педвузов, руководителей школ и работников органов просвещения. Если она поможет читателям получить представление о наших успехах в области просвещения и перспективах его дальнейшего подъема, о наших не решенных пока вопросах в этом деле, ознакомит их с основными задачами, стоящими перед школами, для их успешного разрешения, если

она в какой-то мере поможет нашим учителям в их благородном труде, автор будет считать свою задачу выполненной.

Мы будем весьма рады, если эта книга в какой-то мере будет содействовать обмену опытом между братскими республиками СССР в таком важном деле, каким является школьное образование.

Заранее выражаем свою благодарность читателям, которые не откажутся прислать (Баку, ул. Гуси Гаджиева, 4, издательство «Маариф») или опубликуют в печати свои критические замечания.

Автор

Баку, 1966 г.

ГЛАВА I

О ШКОЛЬНОЙ СЕТИ И КОНТИНГЕНТЕ УЧАЩИХСЯ

Уровень школьного образования прежде всего характеризуется школьной сетью и числом учащихся.

За годы семилетки (1959—1965 гг.) на фоне экономического подъема и благодаря осуществлению Закона о школе в республике был достигнут большой сдвиг как по линии расширения сети всех типов общеобразовательных школ, так и в отношении роста контингента учащихся.

Мы не собираемся тут останавливаться на вопросе о том, каким образом достигнуты все успехи в развитии народного образования в Азербайджанской ССР. Это вопрос особый и требует специального освещения. Мы намерены рассмотреть следующие вопросы: каковы количественные показатели бурного роста просвещения, достигнутые в республике за годы семилетки? Какие имеются в этом деле еще не решенные вопросы, каковы пути их разрешения? Каковы перспективы дальнейшего развития школьного образования в Азербайджанской ССР в новой пятилетке (1966—1970 гг.) в свете директив XXIII съезда КПСС?

1. **О росте сети школ и числа учащихся.** Школьное образование в республике за годы истекшей семилетки характеризуется новыми большими количественными показателями роста. С 1960 года началось создание и расширение сети восьмилетних школ на базе семилетних. Началось также создание и расширение сети средних школ с производственным обучением на базе десятилеток. Возникли и постепенно стали расширяться новые типы дневных общеобразовательных школ: школы-интернаты, школы и группы с продленным днем. Густая сеть восьмилетних школ вместе с большой сетью средних школ в городах и на селе позволили вовлечь в восьмые классы уже в 1961 году 90%, а в 1962 году 99% выпускников седьмых классов и тем самым завершить восьмилетнее всеобщее обяза-

тельное образование в республике. Бесспорно, что это — большая победа в области культурной революции. Восьмилетний всеобуч обеспечивает дальнейшее повышение общекультурного уровня трудящихся, создает благоприятную почву для перехода на всеобуч в объеме средней школы, для развития среднего специального и профессионально-технического образования. Достигнутый успех в области восьмилетнего всеобуча по достоинству отмечен шестой сессией (27—28 апреля 1965 г.) Верховного Совета республики. В специальном постановлении этой сессии «О состоянии и мерах по дальнейшему улучшению работы по осуществлению всеобщего обязательного восьмилетнего обучения в Азербайджанской ССР» приводятся убедительные данные и отмечается, что «осуществление в республике всеобщего обязательного восьмилетнего обучения детей и подростков в возрасте от 7 до 16 лет является большим вкладом в дело претворения в жизнь ленинских идей всеобщности народного образования и коммунистического воспитания подрастающего поколения, важным условием дальнейшего подъема культуры народа».[1]

Как видно из таблицы 1, общая сеть школ в годы семилетки неуклонно росла. Сеть начальных школ с 1964-65 учебного года стала постепенно сокращаться вследствие реорганизации части этих школ в восьмилетние. К концу 1961-62 учебного года семилетние школы перестали существовать, а созданная на их базе сеть восьмилеток продолжала расти. Сеть средних школ до 1962-63 учебного года сокращалась, а затем стала снова расти. Число учащихся в общеобразовательных дневных школах ежегодно росло в больших размерах. Особенно интенсивно росло оно в последние годы семилетки. Большой сдвиг в области просвещения достигнут на селе. Сеть школ на селе заметно росла и к 1965-66 учебному году достигла 3421 единицы, из них 1501 восьмилетняя, 495 средних школ. Ныне нет такого уголка в республике, где труженики села не могли бы дать своим детям образование, и не только восьмилетнее, но и среднее.

За годы семилетки большой сдвиг достигнут и в отношении вовлечения в старшие классы средних школ девочек в сельских местностях, где оно сильно отставало в предыдущие годы. Процент девушек в старших классах на селе с 33,7% в 1958 году поднялся до 37,8% в 1965 году и до 38,5% в 1966 году.

Достигнутые успехи в области просвещения в равной мере относится ко всем национальностям, живущим в братской дружбе в Азербайджанской ССР — азербайджанцам, русским, армянам, грузинам, лезгинам и др. Обучение в школах республики ведется на четырех родных языках: азербайджанском,

[1] Газета «Бакинский рабочий», № 100 за 29 апреля 1965 г.

Таблица[1] 1

Учебные годы	Всего школ	в том числе					Всего учащихся, (включая учащихся прочих школ)	Распределение учащихся по группам классов			
		начальных	семилетних	восьмилетних	средних	прочих		Всего учащихся (без прочих школ)	в том числе		
									в I—IV и приготовительн.	в V—VIII классах	в IX—XI классах
1958-59	3682	1370	1491	—	816	5	612336	611615	359094	165898	86623
1959-60	3749	1409	1494	—	841	5	634672	633924	378750	183390	71784
1960-61	3837	1466	1261	300	805	5	672436	671670	394593	204605	72472
1961-62	3918	1510	748	876	779	5	719564	718809	410613	221225	86971
1962-63	3974	1539	—	1697	733	5	798012	797048	441527	298321	57200
1963-64	4061	1552	—	1748	756	5	874667	873664	475817	322882	74965
1964-65	4116	1549	—	1814	744	9	955138	953459	517044	347459	88956
1965-66	4195	1540	—	1881	765	9	1035846	1034013	553310	375258	105445

[1] Из отчетов Министерства просвещения Азербайджанской ССР.

Таблица[1] 2

Показатели	1958 г.	1965 г.		Отчет 1965 г. в процентах	
		по семилетнему плану	по отчету	к 1958 г.	к семилетнему плану
Число дневных школ — всего	3637	4127	4194	115,3	101,6
В том числе: начальных	1352	1513	1540	113,9	101,8
семи-восьмилетних	1483	1740	1829	123,3	105,1
средних	789	737	751	95,2	101,9
школ-интернатов	7	130	64	в 9 раз	49,2
школ и школ-интернатов для детей с недостатками физического и умственного развития	6	7	10	167,0	143,0
Число учащихся — всего	596,7 тыс.	951,2	1035,1	175,5	108,8
В том числе: в приготовительных и I—IV классах	349,7 тыс.	479,9	553,2	158,2	115,3
в V—VII (V—VIII) кл.	161,7 тыс.	373,3	375,0	232,0	100,5
в VIII—X (IX—XI) кл.	84,1 тыс.	96,8	105,1	125,0	108,6
в спецшколах	0,7 тыс.	1,2	1,8	257,0	150,0
Из общего числа учащихся:					
в школах-интернатах	1,1 тыс.	27,0	25,6	в 25 раз	94,8
в школах и группах с продленным днем	—	57,0	71,0	—	124,6
Прием в VIII (IX) класс	26,8 тыс.	34,2	44,3	165,3	129,6

Показатели	1958 г.	1965 г.		Отчет 1965 г. в процентах	
		по семилетнему плану	по отчету	к 1958 г.	к семилетнему плану
Выпуск из VII (VIII) классов	37,2 тыс.	68,5	62,2	167,2	90,8
Выпуск из X и XI классов	24,4 тыс.	23,9	20,1	82,4	87,4
Всего классов-комплектов	26088	38230	40074	153,6	104,8
Среднее число учащихся в одном классе	22,9	24,9	25,8	112,7	103,6
Число учащихся вечерних (сменных) и заочных школ — всего	46,5 тыс.	101,2	105,6	227,1	104,3
В том числе: в школах рабочей молодежи	31,8 тыс.	61,0	60,5	190,3	99,2
в школах сельской молодежи	12,8 тыс.	36,8	37,0	289,1	100,6
в заочных школах	1,9 тыс.	3,4	8,1	427,0	238,0
Выпуск из X (XI) классов вечерних и заочных школ — всего	5,7 тыс.	16,0	17,0	298,3	106,3
В том числе: из школ рабочей молодежи	5,3 тыс.	11,5	11,0	208,0	96,0
из школ сельской молодежи	0,2 тыс.	3,9	4,6	в 23 раза	118,0
из заочных школ	0,2 тыс.	0,6	1,4	в 7 раз	234,0

[1] Из отчетов Министерства просвещения Азербайджанской ССР.

русском, армянском, грузинском. Выбор языка обучения добровольный.

По данным 1965-66 учебного года, на азербайджанском языке учились 73,7%, на русском — 21,3%, на армянском — 4,8%, на грузинском — 0,2% учащихся. Число школ с азербайджанским языком обучения составляло 80,5%, с армянским языком обучения — 5,0%, с русским языком обучения — 3,8%, с грузинским языком обучения — 0,2%. Более чем в четырехстах школах обучение велось на двух и трех языках.

Все это создает полную возможность для родителей обучать своих детей по своему волеизъявлению на родном или на другом языке.

Параллельно с дневной общеобразовательной школой в годы семилетки бурно росла сеть и контингент вечерних (сменных), заочных школ рабочей и сельской молодежи, призванных давать образование работающим молодым труженикам городов и сел.

Отрадно, что контрольные цифры семилетки по просвещению по всем основным показателям перевыполнены: по сети дневных школ на 101%, по числу учащихся в них на 108,8%. Среднегодовой прирост учащихся в дневных школах за семилетие достиг 60,3 тыс. человек, т. е. 9,9% ежегодно против 6,9% в довоенные 1933—1940 годы.

В последние годы семилетки ежегодный прирост учащихся составлял 75—80 тыс. человек.

Достигнутые успехи за семилетку особенно наглядны при сравнении их с данными 1958 года. Как видно из таблицы 2, к 1965 году сеть дневных школ выросла на 115,3%, контингент учащихся в них—на 175,5%, число учащихся в вечерних (сменных) и заочных школах для работающей молодежи — на 227,1%.

Отрадным является и то, что если на 1000 жителей в республике во всех общеобразовательных школах учащихся на 1 января 1959 года было 179, то на 1 января 1966 года стало 245 человек.

1966-67 учебный год — первый год новой пятилетки (1966—1970 гг.) — ознаменован новыми сдвигами в области школьного образования. Число дневных школ достигло 4270 единиц, из них 1918 восьмилетних, 834 средних. Число учащихся в дневных школах достигло 1089 тыс. человек. Значительно выросла сеть и контингент учащихся вечерних (сменных, заочных) школ для работающей молодежи городов и деревень.

Достигнутые успехи в области просвещения в равной мере относятся к Нахичеванской АССР, Нагорно-Карабахской автономной области. В сети дневных школ в 1966 году насчитывается: в НахАССР 206 школ (из них 51 средняя) с контингентом учащихся 46,2 тыс. человек, в НКАО 214 школ (из них 52 средних) с контингентом учащихся 35,5 тыс. чел. В сети вечерних школ обучаются: в НахАССР — 4020 чел., в НКАО—2846 чел.

Было бы резонно нынешний уровень школьного образования в Азербайджане сравнить с наиболее передовыми капиталистическими странами. В Азербайджане, как в СССР в целом, мы вплотную подошли к всеобщему среднему образованию всех юношей и девушек, тогда как во многих странах развитого капитализма пока по-настоящему не завершен 7—8-летний всеобуч. Мы уже не говорим о наших восточных зарубежных соседях (где не осуществлен по-настоящему даже начальный всеобуч), которых мы давно далеко оставили позади и по уровню просвещения.

Мы желаем всем народам добиться высокого уровня в области образования своих детей, обеспечения им духовного развития и процветания на демократических началах. Но мы, допуская это сравнение, хотим только показать, к чему ведет социализм, широко распахнувший двери школ трудовому народу, свободному от эксплуатации. Социализм не только дал всему народу право получать образование во всех типах школ и учебных заведений, но материально гарантировал это путем бесплатности обучения, материальной поддержки одних или обучения и содержания за счет государства других — тех, кто в этом нуждается.

Мы всем этим хотим показать, как осуществились идеи Великого Октября, идеи великого Ленина, национальная политика КПСС, забота о просвещении всех народов СССР, как процветает школьное образование в бывшей отсталой окраине, ныне суверенной союзной республике—Азербайджанской ССР.

И все это, повторяем, трудно измерить только цифровыми показателями. В корне изменился социальный состав учащихся в школах. Если в дореволюционное время основной контингент учащихся школ, особенно средних, составляли дети состоятельных семей, то ныне обучаются все дети рабочих, колхозников, интеллигенции. Возникли не только начальные, но и средние школы там, где в прошлом среди населения не было ни одного грамотного человека. Вот характерный пример. В Нахичеванской АССР имеется крупное селение Неграм. В 90-х годах прошлого века здесь учительствовал выдающийся писатель-демократ Джалил Мамедкулизаде (1866—1932). Еще в те годы в своем известном произведении «События в селении Данабаш» (он имел в виду селение Неграм) он писал о крайней отсталости населения этого селения, считая это показателем отсталости Азербайджана в целом. В этой деревне не только

господствовала безграмотность, но и безразличное отношение к школе, апатия, боязнь школьного образования. И когда тогдашняя администрация хотела открыть в селении начальную школу, все родители пытались скрыть своих детей.

А как выглядит Неграм ныне? Сельхозработы колхоза в основном механизированы. В селении давно функционирует средняя школа, в ней (1966 г.) обучалось свыше 1300 учащихся, 50% составляют девочки, в педагогическом коллективе школы 30 учителей, во главе школы стоит женщина — заслуженная учительница Умай Худавердиева. Школа ежегодно выпускает около 100 юношей и девушек. Из выпускников школы ныне учатся в различных вузах свыше 70 человек, в техникумах — свыше 60 человек. Многие выпускники школы работают механизаторами, бригадирами родного колхоза. За последние 10 лет из выпускников данной школы более 200 человек получили высшее образование и работают в различных городах и селах республики.

При школе создана средняя школа сельской молодежи, в которой обучаются более 120 юношей и девушек. Селение Неграм не является исключением.

Следовало бы добавить, что рост народного образования вовсе не является у нас самоцелью, он нужен для решения больших культурных, социально-экономических и политических проблем. Народное просвещение прежде всего служит общему культурному росту населения, воспитывает детей и молодежь в духе преданности Родине, активными строителями коммунизма. Азербайджан, где свыше 90% населения до революции было неграмотным, стал республикой сплошной грамотности; по данным переписи 1959 года из каждой тысячи человек населения 261 человек имел среднее и незаконченное среднее образование, 21 человек имел высшее образование. Широкое развитие школьного образования в республике обеспечило подготовку многочисленных молодых специалистов для различных отраслей производства и культуры. Тот факт, что в республике ныне работают свыше 202,5 тыс. специалистов средней и высшей квалификации[1], подготовленных в наших школах, средних специальных учебных заведениях и вузах, красноречиво свидетельствует о сказанном.

Среди армии специалистов большинство составляют азербайджанцы, но много и других национальностей — русских, армян, грузин, евреев, лезгин и др. Все это является ярким примером решения проблемы подготовки национальных кадров для различных отраслей народного хозяйства и культуры Азербайджана.

---

[1] См.: Азербайджанская ССР в цифрах в 1965 году, Баку, 1966, стр. 213.

Бурный рост народного образования решил еще одну крупную проблему — проблему образования женщин, в частности женщин-азербайджанок, лишенных в прошлом элементарных человеческих прав, страдавших под чадрой. Охват восьмилетним всеобучем всех девочек 7—15 лет, вовлечение в старшие классы большинства девушек 16—17 лет, учеба большого числа девушек в вузах, в средних специальных учебных заведениях, тот факт, что 40—45% всех специалистов республики составляют женщины, — все это яркое свидетельство культурного роста. Ныне нет ни одного участка труда, где женщины не принимали бы активного участия наряду со своими мужьями и братьями.

В историческом постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (ноябрь 1966 г.), указывающем конкретную программу для дальнейшего бурного как количественного, так и качественного роста школьного образования в стране, дается высокая оценка советской школе. В нем говорится: «Под руководством Коммунистической партии в нашей стране совершена невиданная по глубине и размаху культурная революция. В решении этой великой задачи выдающаяся роль принадлежит советской школе»[1].

Эта высокая оценка относится, конечно, и к школе нашей республики.

Таковы далеко не полные показатели роста и развития просвещения в Азербайджанской ССР за годы Советской власти, показатели нового бурного его подъема в годы истекшей семилетки.

Однако достигнутые успехи в области школьного образования, как бы они ни были велики, не являются пределом. Они будут и дальше расти.

Бурный рост уровня просвещения и перспективы его дальнейшего подъема в новой пятилетке (1966—1970 гг.) выдвигают ряд проблем, требующих неотложного решения.

Эти проблемы касаются как количественных, так и качественных сторон школьного образования. Их много. Но мы позволим себе здесь остановиться лишь на некоторых из них, связанных с вопросами всеобуча, сети различных типов школ.

2. **О мерах по улучшению восьмилетнего всеобуча.** Восьмилетний всеобуч, как сказано выше, в республике завершен. Но это не значит, что все вопросы, связанные с этой трудной задачей, так решены, что нам не о чем больше беспокоиться.

Осуществление восьмилетнего всеобуча, будучи сложным делом, потребовало не только больших материальных и финансовых затрат, подготовки педагогических кадров, но и немало

---

[1] Газета «Правда», № 323 за 19 ноября 1966 г.

усилий организационно-педагогического порядка. Мы не собираемся здесь останавливаться на проведенных в этом направлении конкретных мероприятиях как по линии ЦК КП Азербайджана и местных партийных организаций, так и по линии правительства республики и местных органов власти. Их очень много и они, мобилизуя учительство, направляя деятельность органов просвещения, создавая материальные условия, обеспечили успех.

Здесь хочется остановиться на тех отдельных, но до конца еще не решенных вопросах, благоприятное разрешение которых даст нам возможность закрепить достигнутые успехи в деле восьмилетнего всеобуча.

Одним из недостатков является ежегодный недоохват обучением в начале учебного года определенного контингента детей 7—15 лет.

Хотя число детей 7—15 лет, не охваченных обучением в начале учебного года, из года в год сокращается, тем не менее кое-где имеются необучающиеся дети. Анализ состава не охваченных в начале учебного года школой детей в 1965 году показывает, что главную часть из них (69,7%) составляют дети больные и с физическими и умственными недостатками. Поскольку эти дети не имеют возможности обучаться в обычных школах, полный охват обучением возможен лишь при дальнейшем расширении сети специальных и вспомогательных учебных заведений, предназначенных для больных детей, о чем будет речь впереди. Имеются больные дети и другой категории. Они могли бы обучаться в обычных школах, но поскольку страдают длительной болезнью, т. е. по состоянию здоровья прикованы к постели, для них должно быть организовано индивидуальное обучение на дому. Опыт последних лет (с 1963 года) в этом отношении заслуживает внимания: в широком плане началось обучение больных детей на дому как в городах, так и на селе. Таким путем школам удалось к 1965 году охватить обучением около 500 больных детей, для обучения каждого из которых к общей нагрузке учителя добавляется 4 часа в I—IV классах, 6 часов в V—VIII классах. Этот опыт необходимо расширить и добиться того, чтобы ни одного прикованного к постели или не могущего по состоянию здоровья посещать обычную школу ребенка не оставалось вне обучения, как бы это дорого нам ни обходилось.

Небольшая часть не охваченных обучением в начале учебного года детей — это вполне здоровые дети, способные обучаться в обычных школах. Однако причины их непосещения школы различны. Одни из них остаются вне школы по той причине, что совместно с родителями отправляются с животноводческими фермами на зимние пастбища. Предотвращение

такого недостатка, как бы оно ни было трудным, возможно. Для этого требуется, во-первых, провести определенную работу с родителями, отправляющимися на зимние пастбища, помочь им определить своих детей школьного возраста в школы-интернаты или же в пришкольные интернаты; во-вторых, как бы дорого нам это ни обошлось, нужно расширить сеть однокомплектных начальных школ в местах отгонного животноводства. Оба эти мероприятия ныне практикуются и дают положительные результаты. Среди не охваченных обучением детей имеются и такие, которые, окончив начальные школы в одном селении, не поступают в V класс соседней восьмилетней или средней школы. Хотя таких детей и немного, тем не менее это должно нас беспокоить, и мы имеем возможность их охватить обучением, используя сеть пришкольных интернатов и школ-интернатов. Следовало бы добавить, что число не охваченных обучением такой категории детей из года в год уменьшается в связи с дальнейшим расширением сети восьмилетних школ.

Вторым крупным злом и препятствием на пути осуществления восьмилетнего всеобуча является ежегодный отсев определенной части учащихся из школ. Хотя в начале учебного года многие из этих детей снова вовлекаются в школы, тем не менее отсев и недоохват обучением в начале учебного года известной части детей увеличивают число переростков и молодежи, не имеющей восьмилетнего образования.

Статистические данные показывают, что убыль учащихся в результате принимаемых мер уменьшается из года в год как в абсолютных цифрах, так и в процентном отношении, несмотря на ежегодный рост контингента учащихся в школах. Так, если в 1958-59 учебном году убыль учащихся составила 5,3%, то в 1965-66 учебном году она снизилась до 2,25%. Но убыль — не только отсев детей из школы. Сюда входит много детей, перешедших в другие учебные заведения или переставших посещать дневные школы по другим уважительным причинам. Тем не менее часть убыли составляет отсев.

Причины отсева разнообразны. Одна из них связана со второгодничеством. Статистика показывает, что ежегодно 5—6 тысяч детей и подростков покидают школы именно по этой причине. Оставление на повторный год, порой даже на третий год создает у детей индиферентное отношение к учебе, и они покидают школу. Это весьма нежелательное явление. Нечего доказывать, что это в значительной степени результат не совсем здоровой педагогической атмосферы в отдельных школах, где вместо того, чтобы заботливо заниматься с отстающими и поднимать их подготовку до уровня класса, находят выход в том, чтобы «выживать» их из школы. Борьба с второ-

годничеством как педагогическая проблема будет освещена впереди, здесь же отметим, что успешная борьба с отсевом учащихся из школ настойчиво требует умелой и повседневной борьбы со второгодничеством.

Отсев учащихся на селе имеет место в особенности среди девочек и главным образом обучающихся в V—VIII классах. Причину этого отрицательного явления следует прежде всего искать в пережитках отсталых бытовых отношений и слабой борьбы с ними. Поэтому борьба с отсевом должна быть многогранной и умелой, включая и педагогическую пропаганду и практическую работу с целью вовлечения в школу подростков, отсеявшихся ранее по различным причинам.

В этом отношении заслуживает внимания опыт ряда школ республики. За последние три года некоторые школы, особенно в г. Баку, с помощью родительских комитетов и общественности стали организовывать классы из ранее отсеявшихся из школы подростков и начали с ними заниматься по программе восьмилетки. В 1965 году было организовано 59 таких групп с общим охватом 1126 человек, из них 47 групп с охватом 927 человек — в Баку. В этом особенно выделилась восьмилетняя школа № 142 г. Баку. Характерным и разумным является и то, что этим подросткам не только дается восьмилетнее образование, но и прививаются трудовые навыки в школьных мастерских и разных технических кружках, что позволяет им после окончания школы легко найти себе место в общественно полезном труде.

Перейдем к освещению основных условий устранения отсева и закрепления учащихся за школой.

Пришкольные интернаты. Настоящая борьба за осуществление восьмилетнего всеобуча требует создания наиболее благоприятных условий для аккуратного посещения занятий учащимися. Для этого имеются различные средства. Среди них на видном месте стоят пришкольные интернаты. Они, как известно, предназначены для учащихся V—VIII классов и выше, вовлеченных в восьмилетние и средние школы из соседних сел. В интернатах дети готовят свои уроки, проводят свой досуг и под руководством воспитателей вовлекаются в различные внеклассные мероприятия.

Сеть пришкольных интернатов с 361 единицы в 1958-59 учебном году расширилась до 502 в 1965-66 учебном году. А контингент воспитанников соответственно с 10 тыс. до 12,9 тыс. человек.

Хотя определение детей в пришкольные интернаты сугубо добровольное и зависит от самих учащихся и их родителей и расширение сети восьмилеток и средних школ на селе известным образом уменьшило потребность в пришкольных интер-

натах, тем не менее нельзя считать нормальным то, что пришкольные интернаты используются недостаточно эффективно. Об этом свидетельствует то, что за семь последних лет сеть этих учреждений расширилась лишь на 127 единиц, а контингент воспитанников в них возрос только на 3,3 тыс. человек. Такое положение объясняется не только расширением на селе сети восьмилетних и средних школ, но и отсутствием достаточных организационных мер среди родителей в целях убеждения их в необходимости определения своих детей в пришкольные интернаты, а также и тем, что не во всех пришкольных интернатах созданы необходимые культурно-бытовые условия для жизни, занятий и досуга детей.

Дальнейшее расширение сети пришкольных интернатов, в частности при восьмилетних школах, необходимо. И по мере возможности нужно создавать крупные пришкольные интернаты с охватом более 50 детей в каждом в целях эффективной организации быта и воспитания детей. За последние годы создана особая сеть пришкольных интернатов, где дети нуждающихся родителей содержатся бесплатно. Сеть этих интернатов функционирует главным образом в животноводческих (горных) районах и уже сыграла свою положительную роль в борьбе с отсевом учащихся.

Во многих пришкольных интернатах укрепилась материальная база, улучшилось питание, жилищно-бытовые условия, медицинское обслуживание, значительно улучшилась воспитательная работа с учащимися, живущими в этих интернатах.

Примером в этом отношении могут служить интернаты при Нариманкендской (Шемахинский район), Мир-Баширской, Кахской школах и некоторые другие пришкольные интернаты.

Воспитательная работа и культурно-бытовые условия во всех пришкольных интернатах должны быть подняты на уровень передовых. И в этом должны показать пример пришкольные интернаты, находящиеся на полном государственном обеспечении. Число этих интернатов в 1966 году дошло до 50 с охватом 2,5 тыс. человек.

Фонд всеобуча. Одним из наиболее эффективных средств борьбы с отсевом учащихся из школ является рациональное использование выделенного и переданного в распоряжение каждой школы фонда всеобуча. Фонд всеобуча создается в соответствии с бюджетом школы и предназначается для оказания материальной помощи в виде приобретения обуви, школьной формы, учебников и учебных принадлежностей для материально нуждающихся учащихся. Этот фонд растет в бюджете просвещения республики из года в год, и местные отделы народного образования более или менее научились его расходовать по назначению. В 1966 году фонд всеобуча составил 900 тыс. рублей.

6027—2

Следует добавить, что фонд всеобуча в школах, особенно в сельских, может быть значительно увеличен за счет возможных доходов школ от пришкольных участков, подсобных пришкольных хозяйств, и тем самым станет возможным расширить круг детей, которым оказывается материальная помощь из фонда всеобуча.

Вот характерные для многих школ примеры.

В Астаринском районе многие школы получают большие денежные доходы от пришкольных учебно-опытных участков. Они в соответствии с инструкцией частично расходуют эти средства на материальную поддержку нуждающихся учащихся. Так, в 1965 году Шпекеранская средняя школа этого района за счет своих доходов приобрела учебники для всех учащихся I—VIII классов. А Пенсарская школа того же района за счет своих доходов приобрела школьную форму 301 нуждающемуся ученику. Это не единичные факты. Такую практику следует расширять.

Подвоз детей. Подвоз детей, далеко живущих от места учебы, в школу и обратно — одно из наиболее эффективных мероприятий в деле осуществления всеобуча. В тех условиях, когда мы вынуждены еще сохранять густую сеть начальных школ, подвоз их выпускников в ближайшую восьмилетнюю или среднюю школу становится крайне необходимым. Между тем в осуществлении настоящего мероприятия в широких размерах до последнего времени не было заметного успеха.

В 1965 году правительственным решением был установлен бесплатный проезд школьников, проживающих в сельской местности. Для бесплатного подвоза учащихся в сельских местностях началось использование маршрутных автобусов, транспорта колхозов и совхозов, пригородных и местных поездов. В целом ряде районов это мероприятие осуществляется широко и дает конкретные результаты. Так, в Ленкоранском, Мир-Баширском, Сальянском, Касум-Исмайловском, Зардобском, Ждановском, Кахском, Геокчайском районах эта проблема полностью разрешена, т. е. все дети, нуждающиеся в подвозе в школу и обратно, обеспечены транспортом. В ряде районов сделали кое-какие шаги в этом деле, но требуются дальнейшие усилия. В целом же по республике проблему подвоза детей еще нельзя считать решенной. Требуются дополнительные усилия местных органов власти и работников просвещения, чтобы в соответствии с решением правительства школьники организованно доставлялись в школы и обратно домой.

Учет детей школьного возраста. Борьба за полный охват обучением детей школьного возраста, а также борьба с отсевом учащихся из школ значительно облегчаются при наличии полного учета детей в возрасте 7—15 лет. Ответственность за проведение такого учета в соответствии с Законом о школе возложена на ЦСУ Азербайджанской ССР и его органы на местах. Согласно же инструкции, утвержденной Советом Министров республики, учет детей и подростков на местах организуют и проводят местные Советы депутатов трудящихся. Списки детей с указанием их возраста хранятся в сельских, поселковых Советах и городских исполкомах или райисполкомах городов, имеющих районное деление. К сожалению, состояние этого учета в настоящее время нельзя считать удовлетворительным. Наличие в записях неточностей в отношении возраста детей и подростков, порою даже отсутствие данных о некоторых из них в ряде сельсоветов и других местных Советов значительно затрудняют борьбу за охват обучением всех детей. Нам нужно навести должный порядок в этом деле, в частности, во всех без исключения школах аккуратно вести алфавитные книги всеобуча, заносить в них все изменения в составе учащихся.

Упорядочение сети начальных и восьмилетних школ. Остановимся еще на одном вопросе, успешное решение которого намного облегчит полный охват обучением детей 7—15 лет. Речь идет о рациональной дислокации начальных, особенно восьмилетних школ. Сеть этих школ в республике, как мы видели выше, густая.

Сеть начальных школ особенно велика, а контингент учащихся в них незначителен. Так, по данным на начало 1965-66 учебного года в 1540 начальных школах обучалось всего лишь 72398 человек, 7,0% всего контингента учащихся, тогда как число начальных школ составляет 36,7% всей сети школ.

Наличие такой большой сети начальных школ вряд ли оправдывается и не только потому, что начальная школа как тип общеобразовательной школы не имеет больше перспектив, но и потому, что не всегда удается обеспечить каждую такую школу учителями русского языка, обеспечить наглядными пособиями и библиотекой, методическим руководством. Больше того, наличие во многих начальных школах 1—2 педагогов не дает возможности по-деловому обсуждать повседневные педагогические вопросы школы, возникающие в процессе ее работы. Хотя создание такой большой сети начальных школ в свое время было вызвано осуществлением начального всеобуча, ныне приходится ее сохранять в связи с наличием в республике многочисленных мелких населенных пунктов. По этой причине возможно еще в ближайшие годы, как показывают расчеты, появление на селе около 200 новых начальных школ для дальнейшего улучшения обслуживания школой населения. Тем не менее возникает необходимость заняться упорядочением сети

этих школ в сторону сокращения их количества. В 1964-65 учебном году в республике имелась 651 начальная школа (42,0%), контингент учащихся в каждой из которых не превышал 30 человек. В 736 начальных школах (47,5%) число учащихся составляло от 31 до 80 в каждой. Лишь в 162 начальных школах имелось более 80 учащихся в каждой. Из общего числа начальных школ 699 (45,1%) так называемых однокомплектных школ, в каждой из которых работает один учитель, 457 (29,5%) — двухкомплектных, т. е. с двумя учителями и лишь 393 школы (25,4%) имеют по три и более учителя.

Необходимо начать определенную работу по упорядочению сети начальных школ. Каким образом?

Бесспорным является то, что часть начальных школ, примерно 275—300, имеющих в составе 70 и больше учащихся, выпускающих ежегодно 10—15 человек, при наличии соответствующей учебно-материальной базы и учительских кадров постепенно может быть реорганизована в восьмилетние. Наличие в близком их окружении других начальных школ даст возможность обеспечить их контингентом учащихся в надлежащем количестве. Этим значительно будет облегчено в этих селах осуществление восьмилетнего всеобуча. Но такую реорганизацию нужно проводить планомерно и организованно, заранее подготовив условия для реорганизации той или иной начальной школы.

Многие начальные школы территориально находятся поблизости от восьмилетних и средних школ, а около ста начальных школ являются даже филиалами последних. Возникает вопрос: не целесообразно ли будет организационно эти начальные школы, т. е. те, которые находятся почти в микрорайоне восьмилетних (средних) школ, слить с последними? Это дало бы возможность втянуть педагогов этих небольших школ в работу больших педагогических коллективов, где они могли бы получать сравнительно лучшее методическое руководство.

Нам надо в порядке опыта проверить эффективность данного мероприятия. При подтверждении же эффективности данного предложения его следует постепенно провести в жизнь и тем самым сократить сеть начальных школ. Это особенно необходимо теперь, когда ставится вопрос о том, чтобы начальная школа ограничивалась лишь тремя первыми классами.

Наиболее сложным является вопрос о начальных школах, расположенных далеко (более 5 километров) от восьмилетних (средних) школ. Мы пока вынуждены будем сохранить их как самостоятельные в организационном отношении. Но им необходимо уделять должное внимание, в частности, их можно в отношении методической работы объединить с соседними восьмилетними (средними) школами и тем самым втянуть учителей в активную методическую жизнь более сильных педагогических коллективов. Это тем более необходимо, что IV классы, оставляемые пока при отдельных начальных школах, будут переведены на программы среднего звена десятилетней школы.

Известного упорядочения требует и сеть восьмилетних школ. Восьмилетка — основной тип общеобразовательной школы. Сеть восьмилетних школ в связи с реорганизацией части начальных школ, ростом контингента учащихся школ-новостроек, особенно в городах, в ближайшие 5—6 лет будет несколько расти, несмотря на то, что часть восьмилетних школ, особенно в сельских местностях, будет реорганизована в средние школы.

Серьезный недостаток в сети восьмилетних школ — наличие немалого количества карликовых школ. По данным 1964 года, в 345 восьмилетних школах, что составляет 19,0% общего числа этих школ, число учащихся не превышает 100. Школы эти, как правило, расположены на селе. Создание таких восьмилеток было вызвано осуществлением Закона о восьмилетнем всеобуче. Но как бы то ни было, наличие большого количества карликовых восьмилетних школ — явление ненормальное не только с экономической точки зрения, но и с точки зрения эффективности учебно-воспитательной работы. Упорядочение сети восьмилетних школ требует прежде всего постепенного укрупнения небольших школ путем вовлечения в их IV—V классы выпускников из соседних начальных школ.

Дислокация восьмилетних школ должна быть так упорядочена, чтобы каждая из них по возможности охватывала выпускников ряда начальных школ. При этом необходимо при таких восьмилетних школах создавать пришкольные интернаты на 50—60 человек каждый.

Таким образом, все указанные выше мероприятия: повышение успеваемости и ликвидация второгодничества, расширение сети пришкольных интернатов, организация подвоза детей в школу и домой, рациональное использование фонда всеобуча, улучшение учета детей школьного возраста, наконец, упорядочение сети начальных и восьмилетних школ — должны привести не только к полному охвату обучением всех детей 7—15 лет, но и закреплению их за школами.

Ко всем этим факторам, способствующим закреплению успехов всеобуча, необходимо добавить еще один, не менее важный фактор. Заключается он в настойчивости и инициативе педагогических коллективов в этом деле. Опыт школ республики показывает, что там, где коллектив педагогов не формально, а чутко относится к каждому ученику, повседневно оказывает ему помощь в учебе, если он отстает, оказывает материальную помощь, если он нуждается, — там нет отсева, никто не бросает школы и, как правило, все мальчики и девочки кончают школу.

Успех в области восьмилетнего всеобуча в неменьшей мере зависит и от своевременных и эффективных организационных мероприятий органов народного образования. Надлежащая подготовка к новому учебному году в целях создания необходимых учебно-материальных условий для всеобуча, помощь школам широкой советской общественности, мобилизация всего учительства, повседневная помощь и контроль за работой школьных коллективов и т. п. — все это обеспечивает успех.

Примером могут служить район им. 26 бакинских комиссаров (Баку), Касум-Исмайловский, Шамхорский иВарташенский районы. Включившись в социалистическое соревнование за подготовку к новому учебному году, эти районы достигли больших успехов в деле создания наилучших условий для осуществления всеобуча и удостоены (1966 г.) переходящих Красных знамен ЦК КП Азербайджана и Совета Министров Азербайджанской ССР; получили (денежные) премии. Больших сдвигов достигли и такие районы, как Ленкоранский, Ханларский, Закатальский, Шаумяновский (сельский) и др.

Все это свидетельствует о колоссальном значении участия широких слоев трудящихся городов и деревень в подготовке школ к новому учебному году, в повседневной помощи школам.

В указанных районах и во многих других в результате принятых мер Закон о восьмилетнем всеобуче выполнен полностью. В школы были вовлечены все дети 7—15 лет и даже те, кто по различным причинам покинул школу ранее.

3. **О переходе к осуществлению всеобуча в объеме средней школы.** Сеть средних школ и контингент учащихся в старших классах, как видно из таблицы 1, неуклонно растут. Поднимается и уровень работы средних школ в городах и на селе. Не десятки, а сотни средних школ за последнее время заметно подняли качество учебно-воспитательной работы на уровень требований дня. Эти школы обеспечены педагогическими кадрами по всем предметам, обогатили и продолжают укреплять свою учебно-материальную базу, обеспечены просторными, светлыми зданиями, соответствующими учебными кабинетами и мастерскими, школьными библиотеками, спортивными и актовыми залами, столовыми или буфетами.

Из своих стен ежегодно выпускают они в большом количестве юношей и девушек с аттестатами, направляют их в вузы или на общественно полезную работу.

Алиабадская сельская средняя школа Закатальского района может служить в этом отношении ярким примером. Занятия в этой школе ведутся на двух языках — азербайджанском и грузинском. Ныне (1966-67 учебный год) в этой школе обучается 767 человек, коллектив учителей состоит из 47 человек.

Школа работает почти без второгодников, успеваемость учащихся за прошлый год составила 99,5%. За четыре последних года эту школу окончили 79 юношей и девушек, из них 38 поступили в вузы и техникумы, а остальные работают в родном колхозе и различных учреждениях.

Школа с успехом осуществляет восьмилетний всеобуч в своем микрорайоне и готова ныне приступить к осуществлению всеобщего среднего образования.

Таких примеров можно было бы привести много.

Из года в год растет число молодежи, желающей получить среднее образование. В 1966 году в IX классы были приняты 75% всех выпускников VIII классов. Этому известным образом способствует и сокращение срока обучения в дневных средних школах на один год, т. е. реорганизация с сентября 1964 года 11-летних средних школ с производственным обучением в средние трудовые политехнические школы с 10-летним сроком обучения. В 1965 году эта реорганизация завершилась.

Приток учащихся в IX классы и наличие необходимых условий дают возможность практически приступить к переходу на всеобщее среднее образование в новой пятилетке (1966—1970 гг.).

В директивах XXIII съезда КПСС по этому поводу говорится: «Предусмотреть дальнейшее развитие народного образования, повышение общеобразовательного уровня населения и качества подготовки кадров. В течение пятилетия завершить в основном введение всеобщего среднего образования для молодежи».[1]

Переход с восьмилетнего на всеобщее среднее образование имеет не только огромное политическое и культурное, но и большое экономическое и социальное значение для строительства коммунизма.

От уровня народного образования в стране в значительной мере зависит дальнейшее развитие науки и техники. Десятилетний всеобуч обеспечит всеобщее повышение культурно-технического уровня рабочих и колхозников, облегчит повышение квалификации рядовых работников промышленности и сельского хозяйства, необходимое в связи с непрерывным прогрессом техники и технологического процесса, ускорит внедрение в практику научных достижений.

Переход к десятилетнему всеобучу и завершение его на высоком уровне будут означать новый большой скачок в развитии просвещения в республике, создадут благоприятные культурные и идеологические условия для воспитания молодежи в духе коммунизма.

[1] Газета «Правда», № 100 за 10 апреля 1966 г.

Хотя мы накопили определенный опыт, осуществляя восьмилетний всеобуч, и этот опыт, безусловно, нам поможет в деле претворения в жизнь программного требования партии о всеобуче в объеме средней школы, заранее следует сказать, что выполнение данной задачи потребует огромных организационно-педагогических усилий, не говоря о колоссальных финансовых и материальных затратах.

В связи с осуществлением деятилетнего всеобуча возникает целый ряд проблем, требующих безотлагательного и научно обоснованного разрешения. Многие из этих проблем идентичны тем проблемам, которые возникли в свое время при осуществлении восьмилетнего всеобуча. О многих из них речь шла выше. Не вдаваясь в подробности, напомним наиболее сложные проблемы, непосредственно связанные с предстоящим переходом на десятилетний всеобуч: 1) расширение сети средних школ, 2) коренное улучшение учебно-воспитательной работы, 3) подготовка учительских кадров, 4) усиление школьного строительства, 5) трудоустройство выпускников средних школ, число которых будет ежегодно расти в значительных размерах.

Рассмотрим первую проблему — расширение сети средних школ (остальные проблемы будут рассмотрены в дальнейшем изложении). Для осуществления десятилетнего всеобуча расширение сети средних школ крайне необходимо.

Но прежде чем говорить о разумном расширении сети средних школ, нужно нам договориться об одном принципиальном вопросе: какой взять курс для разрешения проблемы перехода на десятилетний всеобуч? Возможны два пути: первый — осуществить десятилетний всеобуч путем развития средних (дневных) школ; второй — путем развития различных типов средних школ, не исключая и вечерних и специальных средних. Наиболее рациональным и экономичным следует считать второй путь по той причине, что его подсказывает сама наша жизнь. Вряд ли можно было бы оправдать запрещение выпускникам VIII классов поступать на работу и учиться по вечерам без отрыва от производства. Нет основания также запретить выпускникам VIII классов получать среднее специальное образование или поступать в училища профессионально-технического обучения, имея намерение параллельно (или после) получить и среднее образование.

Сеть средних школ во всяком случае следует расширить, ибо она окажется перед необходимостью охватить подавляющее большинство выпускников VIII классов.

Опыт показывает, что сеть средних школ растет или путем реорганизации восьмилетних школ в средние, или путем создания новых средних школ в школьных зданиях-новостройках. Первый путь более характерен для села, второй осуществляет-

ся в городах. В обоих случаях нужен разумный и реальный подход, чтобы в дальнейшем избежать ранее допущенных ошибок, выразившихся в создании сети карликовых средних школ.

По пятилетнему плану намечается в 1970 году около 80% выпускников VIII классов охватить IX классами средних (дневных) школ (остальные выпускники поступят в другие учебные заведения: вечерние школы, средние специальные учебные заведения и профессионально-технические училища).

В связи с этим общий контингент учащихся дневных общеобразовательных школ в 1970 году определится в пределах 1350 тыс. человек против 1035 тыс. человек в 1965 году (рост на 30,3%), в том числе учащихся IX—X классов — 150 тыс. человек против 80 тыс. человек в 1965 году (рост на 86,1%).

В новой пятилетке, надо полагать, как это осуществляется в последние годы, улучшатся качественные показатели работы школ, а это, вероятно, обеспечит повышение процента своевременного окончания учащимися восьмого класса с 72,7% в 1965 году до 90—92% в 1970 году. Это значительно увеличит количество учащихся с восьмилетним образованием, которых будет необходимо охватить дальнейшим обучением.

В связи с этим большое значение приобретает вопрос о дальнейшем расширении сети средних школ в республике. Мы считаем, что в городах Азербайджана, поскольку сеть средних школ там достаточно развита, имеется возможность разместить возрастающий прием в девятые классы без существенного увеличения числа средних школ. Расчеты показывают, что средних школ в городах, если увеличить их число с 261 (1965 г.) до 300—320 в 1970 году, будет вполне достаточно для охвата 80% выпускников VIII классов из расчета приема ежегодно в IX классы каждой школы 90—150 человек. Такой прием может быть обеспечен без значительного увеличения радиуса микрорайонов школ.

В сельской местности решение этого вопроса осложняется наличием большого числа отдаленных друг от друга населенных пунктов, неприспособленностью помещений большинства средних школ для размещения классов нормальной наполняемости, отсутствием материальной базы для создания пришкольных интернатов и специфическими трудностями вовлечения в них учащихся, особенно девушек. Тем не менее для размещения 80% окончивших восьмые классы в 1970 году требуется несколько увеличить прием в IX классы сельских школ, хотя бы с 31 человека в среднем на школу в настоящее время до 45 человек в 1970 году (практически в одних случаях один, в других — два класса на школу). При этом расчеты показывают, что потребуется увеличить число средних школ

на селе примерно с 495 в настоящее время до 830 в 1970 году. А это значит, что нам придется ежегодно на селе реорганизовывать в средние школы около 60—65 восьмилетних школ. Больше того, требуется почти при каждой средней школе создать пришкольный интернат на 50—60 человек.

Таким образом, как бы ни расширялась сеть средних школ на селе, необходимо взять курс на укрупнение этих школ, разместить их так, чтобы каждая из них обслуживала, кроме своих, выпускников 2—3 восьмилетних школ.

В городах, как сказано выше, сеть средних школ расширяется за счет новостроек. Нам нужно и здесь разместить сеть средних школ рационально. Нет нужды во всех новостройках создавать средние школы. В городах Баку, Кировабаде, Сумгаите часть новостроек может быть использована под восьмилетние школы. В другой части новостроек можно создавать средние школы с тем, чтобы до VIII классов иметь в них по одному классу, а выше несколько параллельных классов для охвата обучением выпускников соседних восьмилетних школ. В таких городах республики, как Ленкорань, Сальяны, Куба, Кусары, Физули, Агдам, Казах, Геокчай, Агдаш, Али-Байрамлы, равно как в Степанакерте, Нахичевани, вряд ли есть необходимость иметь в каждом городе более 3—4 средних школ. В большинстве же таких районных центров, как Лачин, Кельбаджары, Ярдымлы, Масаллы и др. достаточно иметь 1—2 средних школы.

Эффективность курса на создание укрупненных средних школ как на селе, так и в городах, очевидна не только с точки зрения разумного использования учебно-материальной базы, но и с точки зрения использования учительских кадров, разумной организации учебного процесса и методической работы с учителями. Предложения же местных организаций и реорганизации той или иной восьмилетней школы в среднюю должны быть в каждом отдельном случае внимательно рассмотрены в соответствии с действующим положением об открытии средних школ. При окончательном решении вопроса нам следует не упускать из виду оба требования: и задачу укрупнения средних школ и приближение образования к населению с целью полного охвата обучением соответствующего контингента.

4. **О школах-интернатах.** Возникшие в соответствии с решением XX съезда КПСС (1956 г.) школы-интернаты, как известно, являются учебно-воспитательными учреждениями нового типа. В них воспитание и обучение полностью осуществляются педагогическим коллективом. Указание В. И. Ленина о необходимости общественного воспитания как наиболее совершенного средства подготовки подрастающего поколения для

строительства коммунизма успешно осуществляется в школах-интернатах.

Воспитанники школ-интернатов, находясь в основном на государственном обеспечении, получают все необходимое для правильного воспитания и обучения. Постоянное пребывание детей в школе-интернате дает педагогическому коллективу возможность наиболее рационально организовать учебно-воспитательный процесс и добиться лучших результатов.

Сеть и контингент учащихся школ-интернатов в Азербайджане до 1963 года росли интенсивно. В 1966 году число школ-интернатов достигло 65 с контингентом учащихся 25,4 тыс. человек.

В связи с некоторым замедлением строительства зданий для школ-интернатов рост их в последние годы семилетки несколько замедлился и контингент учащихся увеличился незначительно. Это было вызвано главным образом тем обстоятельством, что в эти годы в республике очень интенсивно росла сеть школ и групп продленного дня и многие родители предпочитают отдавать своих детей в эти новые типы школ с тем, чтобы и самим в известной мере заниматься воспитанием своих детей.

Существующая сеть школ-интернатов на ближайшие 5—6 лет нас вполне удовлетворит, поэтому в ее расширении мы не видим необходимости. Быть может, кое-где есть необходимость отдельные школы-интернаты, открытые в свое время в приспособленных и не совсем удобных помещениях, реорганизовать или слить с крупными школами-интернатами. Но отказ от школ-интернатов вообще был бы большим минусом в системе школьного образования; во-первых, потому, что многие родители хотят дать образование своим детям именно в школах-интернатах; во-вторых, в школах-интернатах, в частности, воспитываются дети, лишенные родителей, дети пенсионеров и многодетных семей, испытывающих материальные и другие затруднения в воспитании детей; в-третьих, часть школ-интернатов охватывает ныне и будет охватывать в будущем больных детей с затухающей формой туберкулеза, расходы по содержанию которых государство полностью берет на себя; имеются школы-интернаты и для детей, страдающих другими болезнями, с недостатками в физическом развитии (слепых, глухих); в-четвертых, ряд школ-интернатов в г. Баку в соответствии с постановлениями правительства республики был реорганизован в специальные учебные заведения с определенным уклоном для талантливых детей: музыкальным (школа-интернат № 8), спортивным (№ 6), математическим (№ 1, № 4) и др. Школы-интернаты сыграли и продолжают играть большую роль в борьбе с отсевом учащихся, оказывают большую помощь роди-

телям-животноводам, обучая детей, когда родители постоянно находятся в отъезде, вдали от постоянного места жительства. Все это говорит о том, что если и нет необходимости расширять, то в такой же степени нет нужды и сокращать сеть школ-интернатов, ибо это не в интересах обучения и воспитания детей.

Кроме всего этого, следует подчеркнуть и то, что многие школы-интернаты в республике, преодолевая многочисленные затруднения в период своего становления, уже сложились как зрелые учебные заведения, в которых хорошо налажен учебно-воспитательный процесс. В то же время следует отметить, что школы-интернаты, как и многие другие типы учебных заведений, имеют немало своих еще не решенных вопросов.

Примером хороших школ-интернатов могут служить такие школы-интернаты, как Бакинская № 12, Сальянская, Степанакертская, Кубинская, Агдамская, Геокчайская и многие другие. В этих школах уже имеются педагогические коллективы, способные понимать и осуществлять свои сложные задачи. В них налажена продуманная система воспитательной работы, обеспечивается высокая успеваемость учащихся, чему значительно способствует нормальная учебно-материальная база, созданная в этих учебных заведениях. И не случайно, что многие родители хотят определить своих детей именно в эти школы-интернаты.

Дальнейшее улучшение учебно-воспитательной деятельности школ-интернатов должно быть в центре внимания органов народного образования. Этого нужно добиваться всеми разумными средствами: и путем дальнейшего укрепления учебно-материальной базы, и путем укрепления руководства школами-интернатами, и путем улучшения состава педагогических коллективов, и путем усиления методического руководства этими школами, повседневной помощи и контроля.

Нельзя забывать также про организацию обмена передовым опытом. Заслуживает особого внимания уже превратившаяся в традицию практика проведения ежегодных научно-практических конференций по отдельным важнейшим вопросам учебно-воспитательной работы на опыте какой-либо передовой школы-интерната. Первая такая конференция была проведена в мае 1963 года в Степанакертской школе-интернате и была посвящена вопросам трудового воспитания учащихся.

В работе конференции приняли участие 59 директоров школ-интернатов. Доклады педагогов, выступления самих воспитанников Степанакертской школы-интерната, ознакомление участников конференции с работой учащихся на пришкольном участке, в мастерских, в кабинетах и лабораториях, в кружках, прослушивание участниками конференции уроков

педагогов школы, наконец, анализ всего того, что было доложено на конференции, показали, что педагогический коллектив Степанакертской школы-интерната под руководством директора школы, заслуженного учителя Азербайджанской ССР С. И. Арамяна добился больших успехов в трудовом воспитании учащихся, не снижая, а наоборот, постоянно повышая уровень знаний, успеваемость школьников. И в этой школе-интернате пока еще много нерешенных вопросов, но бросается в глаза творческий подход к их решению, что дает уверенность в успешном выполнении стоящих перед школой задач.

В мае 1964 года аналогичная научно-практическая конференция была проведена на основе опыта Кировабадской школы-интерната № 2. Она была посвящена вопросам планирования работы и организации общего режима школы-интерната. В работе конференции приняли участие 60 директоров. Подробно был обсужден опыт Кировабадской школы-интерната.

В 1966 году проводилась конференция в г. Геокчае, где также собрались директора школ-интернатов республики, заслушали и обсудили доклады об опыте работы школы-интерната г. Геокчая. Все это способствует обмену передовым опытом работы школ нового типа, что очень важно для их роста.

5. О школах и группах с продленным днем и перспективах их дальнейшего развития. Школы данного типа также имеют короткую историю. Они возникли по инициативе общественности на базе групп с продленным днем при обычных школах. С сентября 1960 года постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР эти школы были включены в систему народного образования. Школы с продленным днем — обычные общеобразовательные школы, преимущественно восьмилетние, в которых учащиеся находятся под наблюдением педагогов в течение всего дня, т. е. с утра до 5—6 часов вечера. Эти школы, как и школы-интернаты, представляют собой учебно-воспитательные учреждения нового типа.

Режим работы школ с продленным днем, как известно, отличается от режима обычной школы тем, что в них в первой половине дня проводятся занятия по обычному для всех школ распорядку, а во второй половине дня под руководством педагогов организуется разнообразная воспитательная работа и отдых детей. Поэтому в школах данного типа учебные занятия организуются лишь в одну (первую) смену. Там, где имеется возможность, для детей младших классов (I—II классы), а в остальных классах для детей и подростков со слабым здоровьем организуется дневной сон. В этих школах дети получают двукратное горячее питание, причем часть их (дети нуждающихся родителей) получают питание за счет государ-

ства. Кроме педагогов, в штатах этих школ предусмотрены воспитатели, в задачу которых входит организация приготовления учащимися уроков, проведение внеклассных занятий с детьми, организация разумного отдыха и т. д. Особое внимание обращается на кружковые, спортивные занятия, на прогулки, внеклассное чтение, просмотр кинокартин, экскурсии и т. п. с целью всестороннего развития детей, их способностей и интересов. Именно такой распорядок сделал эти школы популярными среди родителей, особенно в городах, где родители заняты на производстве или в учреждениях до 4—5 часов дня. Сеть школ и групп с продленным днем растет интенсивно, что видно из следующей таблицы.

Таблица 3

Учебные годы	1958—1959	1959—1960	1960—1961	1961—1962	1962—1963	1963—1964	1964—1965	1965—1966
Число школ	—	—	3	4	11	19	39	33
Число групп	—	103	200	349	610	1019	1814	2281
Контингент учащихся (в тыс.)	—	2,3	6,0	10,0	18,4	30,4	54,07	71,0

Как видно из таблицы 3, сеть и контингент учащихся школ и групп с продленным днем стали интенсивно расти с 1961 года.

Опыт этих школ в течение нескольких лет показывает, что они вполне себя оправдали. Будучи важным средством общественного воспитания детей, эти школы более разумно, чем обычные общеобразовательные школы, организуют учебно-воспитательную работу с детьми и одновременно дают возможность родителям спокойно продолжать свою служебную работу.

Проверка Хачмасской (Варташенский район) школы с продленным днем показала, что с тех пор как школа перешла на продленный день (с 1961 года), успеваемость учащихся значительно повысилась, уменьшилось число отстающих учащихся, увеличилось число отличников, полностью ликвидирован отсев учащихся, улучшилась посещаемость занятий и т. п. Важно и то, что эта сельская школа с продленным днем, взяв на себя заботу о детях в течение всего дня, создала благоприятные условия для труда родителей на полевых работах.

Аналогичные достижения наблюдаются и в Нафталанской школе с продленным днем, и в бакинских школах №№ 25, 41, 60, 77. В этих школах на высоком уровне проходят учебные занятия, хорошо организовано питание, отдых учащихся и внеклассная работа с детьми.

Школы с продленным днем за короткое время доказали свою жизнеспособность, поэтому их сеть необходимо и в дальнейшем расширять. Сеть этих школ в республике в 1965 году сократилась на 6 вследствие изменения Положения об этих школах. Новое Положение предусматривает иметь 80% учащихся I—VIII классов в группах с продленным днем, против 50%, предусматриваемых прежним Положением.

И несмотря на это, контингент учащихся в группах с продленным днем неудержимо растет. Народнохозяйственный план в этом отношении ежегодно выполняется со значительным превышением, что очень важно с точки зрения борьбы с детской беспризорностью и безнадзорностью.

Пятилетним планом предусматривается большой рост сети школ и групп с продленным днем и доведение контингента учащихся в них в 1970 году до 120 тыс. человек.

В 1966 году число учащихся в этих школах и группах достигло 79,2 тыс. человек, что свидетельствует о реальности плана.

Задача заключается не только в расширении сети школ и групп с продленным днем, но и в том, чтобы улучшить их деятельность так, чтобы они стали действительно образцовыми очагами общественного воспитания детей.

6. **О вечерних школах и перспективах их дальнейшего развития.** Вечерние школы ставят перед собой задачу обучать работающую молодежь без отрыва от производства и дать ей законченное среднее образование. Вечерние школы прочно вошли в систему народного образования и продолжают играть важную роль в обучении молодежи, работающей на предприятиях, в учреждениях и на колхозных полях.

Закон о школе, отнеся вечерние школы к числу основных типов средних учебных заведений, вместе с тем определил их новую дополнительную задачу — повышать профессиональную квалификацию работающей молодежи.

Перестройка сети вечерних школ в соответствии с Законом о школе была завершена в 1962 году. Ныне в республике создана сеть школ рабочей и сельской молодежи с единым трехлетним сроком обучения в составе IX—XI классов. Окончившие восьмые классы (а также прежние школы-семилетки) юноши и девушки, работающие в учреждениях, производственных предприятиях, поступают в IX классы вечерних школ без экзаменов. Кроме того, для молодых рабочих, колхозников, служащих, не имеющих законченного восьмилетнего (семилетнего) образования, создаются классы восьмилетней и даже начальной школы (начиная с III класса). В таком случае создаются вечерние средние школы, в составе которых, кроме IX—XI классов, временно имеются и III—VIII классы.

Следовало бы добавить, что обучение в вечерних школах организуется с учетом конкретных условий труда учащихся. В них занятия проводятся или только в вечернее время — для молодежи, работающей на предприятиях или в учреждениях днем (вечерние школы рабочей или сельской молодежи), или организуются по сменам — днем и вечером (сменные школы) для рабочей молодежи, работающей по сменам, или сезонно (сезонные школы) — для сельской молодежи.

Каково же состояние вечерних школ и каковы перспективы их дальнейшего развития в республике? Нужно сказать, что сеть и контингент учащихся вечерних школ в республике, особенно за последние два года, растут интенсивно, что видно из таблицы 4.

Сеть вечерних школ рабочей молодежи растет более или менее равномерно, а сеть вечерних школ сельской молодежи с 1962 года стала расти бурно. За последние два года значительно вырос и контингент учащихся в вечерних школах, несколько опередив контрольные цифры семилетнего плана.

Сложной задачей, стоящей перед вечерними школами рабочей и сельской молодежи, является осуществление резкого увеличения приема в IX классы и тем самым охват обучением значительной части молодежи, вовлеченной в работу на производстве после завершения восьмилетнего образования. Численность молодежи как в городе, так и на селе, будет значительной, и нам следует вовлечь ее в вечерние школы. Число учащихся вечерних школ пятилетним планом намечается довести к 1970 году до 128 тыс. человек. Выполнение этой важной задачи потребует серьезной организационной работы и создания необходимых условий для нормальной работы вечерних школ. В связи с этим требуется рассмотреть ряд организационных и педагогических вопросов, благоприятное решение которых поможет дальнейшему развитию вечернего образования молодежи в республике. Этих вопросов несколько, остановимся на основных.

Одним из таких мероприятий является создание при вечерних школах специальных классов с ускоренным сроком обучения за курс восьмилетней школы. Такая практика в республике началась с 1962-63 учебного года. Суть ее заключается в том, что гражданам с большим жизненным и производственным опытом, имеющим начальное образование, разрешается пройти курс обучения в V—VIII классах вместо четырех лет за 2,5—3 года. Эта практика, осуществляемая главным образом в школах г. Баку, показала, что такая система обучения вполне себя оправдывает. Опыт показывает, что в классах с ускоренным сроком обучения у учащихся наблюдается особенное при-

Таблица 4

Учебные годы	1958—1959	1959—1960	1960—1961	1961—1962	1962—1963	1963—1964	1964—1965	1965—1966
Количество школ рабочей молодежи	178	186	199	209	224	246	266	270
В том числе сменных школ	—	—	—	23	27	31	28	32
Контингент учащихся (в тыс.)	33,4	34,7	36,3	39,1	44,7	50,0	58,2	60,5
Количество вечерних школ сельской молодежи	349	362	394	439	654	876	993	1023
В том числе самостоятельных	—	—	—	—	—	—	281	306
Контингент учащихся (в тыс.)	12,0	13,2	13,5	13,9	21,7	28,8	35,9	37,0
Число заочных средних школ	2	2	2	2	2	3	3	3
Число заочных отделений в средних школах	—	—	—	—	5	15	19	30
В них учащихся	1,9	2,0	2,0	2,14	2,65	5,33	7,0	8,08
Итого школ и отделений для работающей молодежи	529	550	595	650	885	1140	1281	1326
Итого учащихся (в тыс.)	48,1	49,9	51,8	55,14	69,03	84,13	101,1	105,58

лежание, горячее стремление закончить курс восьмилетки. В этих классах наблюдается наименьший отсев и достигается сравнительно высокая успеваемость учащихся. Если в обычных классах вечерних школ ежегодный отсев учащихся составляет 11—13%, то в классах с ускоренным сроком обучения отсев не превышает 5—6% и почти все учащиеся успевают. Объясняется все это тем, что, поступая в эти специальные классы, молодежь более организованно и целеустремленно относится к учебе, стремится завершить курс обучения за восемь классов в короткий срок и тем сэкономить время. В сети этих специальных классов в 1965—1966 учебном году было 97 единиц с охватом 1747 учащихся. Эти классы при вечерних школах, как было отмечено, пока что создаются в городах, особенно в Баку. Создание таких классов следует распространить по всем райцентрам и на селе, что было бы действенным мероприятием в деле охвата восьмилетним обучением всей работающей молодежи, не получившей своевременно образования.

Вторым, не менее важным вопросом вечерних школ является борьба с отсевом учащихся, очень тормозящим развитие этих школ. Правда, за последние годы отсев учащихся из вечерних школ несколько снизился. Так, если в прошлые учебные годы отсев учащихся из вечерних школ составлял 16—20%, то в 1964—1965 учебном году он снизился до 9,4%. Тем не менее и такой отсев велик, и мириться с ним нельзя.

Причины отсева учащихся из вечерних школ разнообразны. Но больше всего отсев вызывается условиями работы на производстве, особенно на селе. Практика показывает, что там, где проявляется постоянная и повседневная забота об учащихся вечерних школ, о том, чтобы они могли преодолевать затруднения, возникающие в результате выполнения двух обязанностей — работы на производстве и учебы в школе, там не только не бывает отсева, но и учащиеся занимаются успешно и кончают школу своевременно.

Характерным примером в этом отношении является опыт работы Тазакендской вечерней школы рабочей молодежи Шамхорского района.

Школа эта не очень большая, организована она в 1954 году. В ней ныне обучаются около 130 молодых рабочих виноградарского совхоза им. Азизбекова, Шамхорского Управления механизации, Управления хлебозаготовок и ряда других предприятий и учреждений. Эту школу уже окончили 173 человека, многие из них поступили в вузы республики, получили высшее образование и ныне работают врачами, учителями, агрономами и т. д. Более тридцати выпускников школы завершают свое образование на заочных отделениях вузов. Успеваемость учащихся школы высокая и составляет 90—95%. Посещаемость занятий учащимися удовлетворительная. Отсева учащихся почти нет. Этим немаловажным успехам способствует не только энергичная работа педагогического коллектива школы, но и помощь руководства и общественных организаций тех предприятий, молодые рабочие которых обучаются в этой школе. Они постоянно следят за посещаемостью занятий учащимися, не отрывают их от учебы, оказывают школе повседневную помощь и т. д.

Можно было бы привести много подобных примеров и из практики вечерних школ других городов республики. Аналогичную картину мы видим и на селе. И там во многих школах удается избежать отсева, если правление колхоза, партийная и комсомольская организации проявляют постоянную заботу об обучении молодых колхозников.

Одной из главных причин отсева учащихся из вечерних школ рабочей молодежи является сменная работа на многих предприятиях. Больше того, тысячи молодых рабочих по причине сменности их работы вовсе не имеют возможности заниматься в школе, а охватить их учебой также крайне важно. Именно поэтому перспектива дальнейшего развития сети вечерних школ рабочей молодежи настоятельно требует значительного расширения сети сменных школ.

Как видно из таблицы 4, сеть сменных школ и учащихся в них, хотя и медленно, но растет. В 1965 году 20,7% всего контингента учащихся вечерних школ рабочей молодежи были сосредоточены в 32 сменных школах. Для обучения рабочей молодежи сменные школы наиболее благоприятны. Ныне в республике функционирует ряд крупных школ такого типа, в каждой из которых обучается 500—600 рабочих. Эти школы заканчивают ежегодно сотни рабочих, многие из которых пополняют контингент студентов наших вузов. Характерным примером в этом отношении может служить сменная школа рабочей молодежи № 92 при Ново-Бакинском нефтеперегонном заводе. Школа создана в 1955 году. Основной контингент учащихся школы составляют молодые рабочие НБНЗ. В течение девяти лет в этой школе получили среднее образование более 800 молодых рабочих, свыше 430 молодых рабочих получили в школе свидетельства об окончании восьмилетки (семилетки). После окончания школы многие выпускники ее стали рационализаторами и передовиками производства, 372 человека из выпускников поступили в вузы и техникумы. Многие из выпускников, продолжая работать на заводе, получили или получают высшее образование путем заочного обучения.

В 1965-66 учебном году в школе обучались около 600 молодых рабочих (30 классов). Педагогический коллектив школы работает в тесном содружестве с руководством, проф-

союзной и комсомольской организациями завода. Опираясь на жизненный и производственный опыт учащихся, учителя творчески подходят к поискам новых путей, форм и методов обучения, стремятся развивать познавательную деятельность учащихся на уроке, что очень важно для школ такого типа, добиваются повышения уровня учебно-воспитательной работы.

Заводом выделено специальное здание для школы; оно хорошо оборудовано учебными пособиями, школьной мебелью, кабинетным имуществом, что дает возможность осуществлять преподавание основ наук с демонстрацией опытов, проведением лабораторных работ. В школе организована постоянно действующая выставка учебных пособий, изготовленных учащимися в школе и на производстве.

Деятельность школы всегда находится в центре внимания заводских организаций, которые создают благоприятные условия молодым рабочим на производстве и в школе. Школа в 1965 году была участницей ВДНХ и награждена.

Аналогичная картина и в Кировабадской сменной школе рабочей молодежи № 3 при текстильном комбинате им. Орджоникидзе, и в вечерней школе рабочей молодежи № 76 г. Баку, в вечерней школе рабочей молодежи № 3 г. Сумгаита и многих других.

Дальнейший рост вечерних школ настоятельно требует коренного улучшения содержания и методики обучения в этих школах, без чего трудно поднять качество обучения до уровня требований современности.

Ныне наши вечерние школы в основном работают по программам и учебникам дневных средних школ, а ведь многое из того, что излагается в этих учебниках, не нужно учащимся вечерних школ. Назрела острая необходимость издавать специальные учебники для вечерних школ, учитывая их особенности. И чем скорее мы это сделаем, тем будет лучше.

Особого внимания требуют к себе и заочные школы. Как видно из таблицы 4, заочное школьное обучение работающей молодежи стало шире развиваться с 1963 года. С этого времени начала расти сеть заочных школ, контингент учащихся в них. Эти школы и в дальнейшем будут развиваться. Необходимо создавать не только учебную литературу, но и соответствующие программы, задания и т. п., чтобы облегчить работу заочников.

7. **Специальные школы.** В республике создана небольшая сеть специальных школ для обучения и воспитания детей с физическими и умственными недостатками, которые не могут обучаться в обыкновенных школах. К числу этих школ относятся: школа для слепых, 2 школы для глухонемых, школа для тугоухих, вспомогательные школы для умственно отсталых

детей. Таких школ в республике ныне 10 с 2 тыс. учащихся. Школы для слепых и тугоухих дают своим воспитанникам среднее образование и профессиональную подготовку. При специальных школах имеются интернаты, и учащиеся, независимо от материального положения родителей, содержатся в них за счет государства. В этих школах учебно-воспитательная работа определяется и организуется в соответствии с требованиями специальной педагогики (тифло-, сурдо-, олигофренопедагогика), преподают здесь учителя со специальной подготовкой. Хотя из года в год потребность в школах данного типа уменьшается, тем не менее в текущей пятилетке сеть их будет расширена на 2—3 единицы.

8. **Об учебно-материальной базе школ.** Бурный рост школьного образования в Азербайджане, естественно, потребовал дальнейшего обогащения учебно-материальной базы. За истекшее семилетие в республике достигнут известный сдвиг и в этом отношении. За семилетие за счет государственных капиталовложений в городах было построено 208 крупных школьных зданий на 125,4 тыс. ученических мест. На селе силами и на средства колхозов было построено 372 школьных здания на 51,7 тыс. ученических мест.[1] За эти годы осуществлялись также пристройки и надстройки к целому ряду школьных зданий, передача органам просвещения многих зданий, ранее принадлежавших другим организациям, преимущественно колхозам. Эти здания также приспособлены под школы. Все это — проявление общенародной заботы о школе, воспитании в благоприятных условиях юного поколения. В результате число ученических мест в школах к 1965 году достигло 674,6 тыс. против 396,5 тыс. в 1958 году (рост на 58,7%).

Именно это обстоятельство позволило нам почти ликвидировать занятия учащихся в третью смену и несколько уменьшить процент детей, занимающихся в школах во вторую смену. В новой пятилетке предстоит еще больший размах школьного строительства как в городах, так и на селе.

Проведена большая работа по созданию в школах учебных кабинетов, мастерских, спортивных залов.

Значительно было улучшено снабжение школ учебной мебелью и инвентарем. Началось внедрение в учебный процесс современных технических средств обучения. Принимались также меры к улучшению в школах питания детей.

При крупных школах созданы столовые, а при остальных средних и восьмилетних школах — буфеты.

Государственный бюджет по народному образованию в республике из года в год значительно растет. В 1966 году лишь по линии Министерства просвещения Азербайджанской

[1] Азербайджанская ССР в цифрах в 1965 г., стр. 190—192, 193.

ССР он составляет 180 млн. рублей против 72,3 млн. рублей в 1958 году.

Тем не менее учебно-материальная база школ, особенно на селе, нуждается в серьезном обогащении.

В новом постановлении «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» ЦК КПСС и Совет Министров СССР требуют «обеспечить в соответствии с заданиями народнохозяйственного плана на 1966—1970 годы развитие по годам пятилетки сети общеобразовательных школ и рост контингента учащихся в них, а также безусловное выполнение плановых заданий по строительству школ и укрепление их учебно-материальной базы».[1] Дано указание еще больше развернуть инициативное строительство школ колхозами и другими организациями, обеспечив их стройматериалами в плановом порядке, всемерно содействовать шефству промышленных предприятий, строек, колхозов, совхозов, учреждений, учебных заведений, научно-исследовательских институтов, общественных организаций над школами для оказания им помощи в укреплении материальной базы и воспитании учащихся. Предприятиям и организациям разрешено безвозмездно передавать школам оборудование и материалы, а также производить расходы на их строительство, ремонт и оборудование за счет сверхплановых накоплений.

Своевременная реализация всех этих указаний партии и правительства обеспечит дальнейшее улучшение состояния народного образования в республике.

ГЛАВА II

О СДВИГАХ И НЕРЕШЕННЫХ ВОПРОСАХ В УЧЕБНОЙ РАБОТЕ ШКОЛ

Количественные успехи республики в области школьного образования по-настоящему могут быть достигнуты лишь тогда, когда они будут подкреплены качественными сдвигами в деле обучения и воспитания учащихся. Формальное прохождение учащимися курсов восьмилетней или средней школы, как известно, не дает им фактического образования. Колоссальный количественный рост школьного образования, перспективы его дальнейшего развития в новом пятилетии обязывают нас уделять больше внимания вопросам учебно-воспитательной работы школ.

Нет сомнения в том, что в годы семилетки, в годы перестройки школ в соответствии с Законом о школе мы достигли

[1] Газета «Правда», № 323 за 19 ноября 1966 г.

известного сдвига и в области качественных показателей школьного образования. В этой главе мы в общих чертах прежде всего на них и остановимся. Мы остановимся также и на нерешенных вопросах обучения и воспитания. Это необходимо для того, чтобы привлечь внимание учительства к этим слабым участкам школьной работы в целях быстрого преодоления трудностей бурного роста. Преодолеть эти трудности у нас есть все возможности.

1. **Расширение сети передовых школ.** Одним из наиболее важных показателей качественного роста школьного образования в республике является то, что за последние годы выросла и из года в год расширяется сеть передовых школ. Но прежде чем говорить о них, характеризовать деятельность их коллективов, достигнутые успехи в обучении и воспитании, следует уяснить само понятие «передовая школа».

Когда мы ту или иную школу называем передовой, то имеем в виду прежде всего лучшие показатели этой школы в учебно-воспитательной работе, имеем в виду то, что эта школа уже добилась организации своей работы на уровне требований современной педагогики, достигнутые ею показатели в обучении находятся в основном на уровне требований школьной программы, выпускаемые ею воспитанники успешно продолжают образование в вузах или в средних специальных учебных заведениях или же принимают деятельное участие в общественно полезном труде, в том числе и физическом. Это, конечно, не значит, что эти передовые школы не имеют никаких слабых участков в работе, что у них уже не осталось никаких нерешенных учебно-воспитательных задач. К сожалению, в жизни так не бывает. Мы стремительно движемся вперед. Развернутое строительство коммунизма выдвигает все новые и новые задачи в деле воспитания нового человека. Поэтому любая школа, даже самая лучшая, имеет в своей деятельности определенные слабые участки, нуждающиеся в подтягивании. А способность заметить в своей деятельности недостатки и отстающие участки и мобилизовать свой коллектив для их устранения с полным правом также может быть отнесена к признакам передовой школы.

Именно организованный, сильный, упорно и творчески работающий педагогический коллектив может без боязни признать свои недостатки и принять необходимые меры для их устранения. Пороком в работе школы является не то, что имеются в ней слабые участки, а то, что школа не стремится их преодолеть, еще хуже — их не замечает. Нельзя забывать, что школа — это живой, сложный, многогранный и вечно развивающийся организм — коллектив учителей и учащихся. Она развивается благодаря своей деятельности и под воздействием

определенных сил и факторов. Поэтому ритмичность и организованность в работе в соответствии с требованиями Положения о школе также должны быть отнесены к числу признаков **передовой** школы.

Если с этих позиций подойти к нашим школам, то можно сказать, что не десятки, а сотни школ могут претендовать на отнесение их к передовым.

О показателях некоторых передовых школ мы говорили выше. Здесь же приведем некоторые дополнительные примеры.

Средняя школа № 20 г. Кировабада является характерным в этом отношении примером. Учебно-воспитательная работа в школе организована четко, с учетом всех педагогических требований, предъявляемых к ней. Школа не только имеет хорошую учебно-материальную базу, но и рационально ее использует для повышения эффективности уроков. Занятия в старших классах ведутся по кабинетной системе. Благодаря хорошо налаженной методической работе среди учителей, учебные занятия во всех классах проводятся с учетом передового опыта обучения, причем особое внимание уделяется всемерному усилению познавательной деятельности учащихся. Большую работу школа проводит по идейно-политическому воспитанию учащихся. В школе создан музей В. И. Ленина, имеющий много экспонатов; создан кабинет эстетики. По инициативе комсомольской и пионерской организаций и при поддержке этой инициативы педагогическим коллективом каждый ученик школы ведет общественную работу, что особенно плодотворно сказывается на дисциплине учащихся. За последние три года в школе не зарегистрировано ни одного случая грубого нарушения дисциплины. В школе господствует деловая атмосфера. Каждый учитель и ученик с чувством ответственности относится к выполнению своих обязанностей. В результате школа выпускает из своих стен молодежь, вполне подготовленную к продолжению обучения в вузах или труду. Об этом свидетельствуют следующие цифры. За последние пять лет эту школу окончили 145 юношей и девушек. Из них поступили в вузы и техникумы республики 78 человек, а остальные успешно вовлечены в общественно полезный труд. Это результат прежде всего того, что в школе работает крепкий спаянный педагогический коллектив (53 чел.) во главе с директором школы, заслуженной учительницей Азербайджанской ССР тов. Алмаз Багировой. Многие из учителей данной школы работают в ней более 30 лет и так сроднились со школой, что вне ее не мыслят своей жизни. Это учителя В. Абузарли, З. Мирзоева, Н. Ширинова и многие другие. В школе ныне (1966 г.) обучается свыше 1400 человек, успеваемость учащихся в 1965-66 учебном году составляла 95,7%. Однако школа поставила перед

собой благородную задачу бороться за решительное повышение успеваемости, за полную ликвидацию второгодничества, не допуская никакого либерализма в оценке знаний учащихся.

Агдамская средняя школа № 1 (директор тов. С. Зейналов) ничуть не уступает ей своими качественными показателями. Из 331 ее выпускника за последние пять лет 210 (63%) поступили в вузы и техникумы, остальные трудоустроены. Успеваемость в этой школе достигла (1966 г.) 96,4%. Содержательная методическая работа учителей, всесторонняя воспитательная работа с учащимися, разнообразные внеклассные мероприятия с ними обеспечили то, что школа выпускает молодежь со знаниями на уровне требований учебных программ.

А вот небольшая средняя школа в высокогорном селе Илису Кахского района заслуживает внимания тем, что у ее воспитанников особая страсть к научным знаниям. Ежегодно больше половины ее выпускников успешно поступают в вузы, а многие из них затем учатся в аспирантуре по различным специальностям. Выпускниками этой школы являются ныне работающие в различных отраслях науки и техники десятки кандидатов и докторов наук.

Мы могли бы привести таких примеров много. И школы №№ 1 и 2 в Закаталах, и школа № 10 в г. Нухе, и Исмаиллинская школа № 1, и школа № 2 в г. Кубе, школа № 3 в г. Геокчае, школа № 3 в г. Сальяны, Тангерудская сельская школа в Астаринском районе и др. могут по праву считаться передовыми. Таких школ немало и в городах Степанакерте, Нахичевани, Сумгаите, Мингечауре, Дашкесане, Кусарах. Таких школ много в г. Баку. Особенно выделяются хорошо организованной и умело проводимой педагогической работой школы №№ 6, 23, 27, 49, 132, 134, 148, 174, 190, 203 и многие, многие другие.

Все это свидетельствует о том, что у нас выросла сеть передовых школ, способных успешно решать стоящие перед ними учебно-воспитательные задачи. Возникает законный вопрос: каким же образом эти школы выдвинулись вперед по сравнению со своими соседями, в работе которых, к сожалению, пока наблюдается много нерешенных вопросов и немало неполадок? Такой вопрос уместен потому, что все передовые школы имеют почти такую же учебно-материальную базу, работают с таким же контингентом учащихся, при таком же режиме работы, как и их соседи. Мы не собираемся подробно отвечать на такой вопрос, ибо это потребовало бы анализа работы каждой из этих школ в отдельности, что не представляется возможным. Здесь же мы ограничимся лишь некоторыми общими замечаниями. Нет слов, что каждая из передовых школ работает в конкретных условиях и в смысле учебно-материальной базы, и в смысле контингента учителей и учащихся. Но успех в их

работе объясняется не местом их расположения, а прежде всего сплоченностью и продуктивной деятельностью их педагогических коллективов, которые работают со знанием дела и чувством большой ответственности за свой педагогический труд. В коллективах этих школ полностью устранена текучесть педагогических кадров, почти каждый учитель с энтузиазмом работает над собой, оказывает деловую помощь своему молодому коллеге, работает не по шаблону, а творчески. Особенно важным тут является состав директоров. Стократно прав журнал «Народное образование» в своем выводе о том, что настоящих успехов «в обучении и воспитании детей, успехов в решении таких сложнейших педагогических проблем, как резкое повышение эффективности уроков, воспитание у всех школьников интереса к учению и знаниям, всемерное развитие умственных сил детей, преодоление второгодничества, добиваются только те коллективы, во главе которых стоят педагогически грамотные, культурные руководители, руководители, которые в повседневных заботах не теряют из виду завтрашнего дня своей школы, отчетливо представляют перспективу своей работы, видят направление роста и совершенствования не только каждого педагога, но и учащихся».[1] Все это можно повторить и в отношении заместителей директоров по учебной работе.

Действительно, такими руководителями являются, например, директора бакинских школ С. Тагиева — заслуженная учительница Азербайджанской ССР (школа № 190), В. В. Каневская — заслуженная учительница Азербайджанской ССР (школа № 49), В. П. Курдюмова — заслуженная учительница Азербайджанской ССР (школа № 23), С. Б. Милованова — заслуженная учительница Азербайджанской ССР (школа № 148), Ф. Дадашева — заслуженная учительница Азербайджанской ССР (школа № 132), Л. Я. Шведская (школа № 134) и др. Каждая из них в своей школе работает директором 15—20 лет, пользуется большим авторитетом, отличается глубоким знанием дела. Или другой пример. Директора Исмаиллинской школы № 1 И. Гасанов (ныне зав. роно), заслуженный учитель Азербайджанской ССР, Агдамской школы № 1 С. Зейналов, Геокчайской школы № 3 К. Гасанов являются кандидатами педагогических наук. Они изучали, обобщали и осветили в своих диссертационных работах опыт прежде всего своих школ. Поэтому они до тонкости знают школьное дело.

Задача наша заключается в том, чтобы всячески способствовать расширению сети этих передовых школ, распространять их опыт и добиться повышения уровня работы всех школ.

[1] Журнал «Народное образование», 1965 г., № 2, стр. 7.

2. **Повышение успеваемости учащихся.** Не может быть сомнения в том, что данные об успеваемости учащихся, выраженные в оценках и служащие основой для перевода их в следующие классы или выпуска из школ, дают известное основание для суждения об успехах школ в учебной работе, если, конечно, эти данные отражают фактическое состояние знаний учащихся, свободны от либерализма в оценках и процентомании. Но даже при наличии подобных отрицательных явлений в практике отдельных школ, все же данные об успеваемости школьников в целом по республике, обобщенные в государственных отчетных формах, дают нам основание сделать некоторые выводы о качественном росте школьного образования. Что показывают итоговые данные о переводе и выпуске учащихся из школ за последние семь лет?

Это видно из следующей таблицы.[1]

Годы	Переведены в следующие классы или выпущены из школ с учетом осенних переэкзаменовок (в %)
1959	89,5
1960	90,9
1961	91,0
1962	91,0
1963	93,8
1964	93,0
1965	94,5

Как видно из таблицы, в основном ежегодно повышается процент учащихся, переведенных в старшие классы или выпущенных из школ, что свидетельствует о качественном росте школьной работы.

Об этом свидетельствуют и данные другого порядка: данные за I полугодие учебного года о высоких отметках («5»), получаемых учащимися, проценте успевающих школьников по всем дисциплинам и проценте учителей, у которых успевают все учащиеся. Это видно из следующей таблицы:

Учебные годы	% успевающих учащихся	% учащихся-отличников	% учителей, у которых успевают все учащиеся
1959-60	82,3	8,9	—
1960-61	83,7	9,4	6,5
1961-62	82,9	9,9	5,7
1962-63	84,4	10,2	7,5
1963-64	85,8	11,1	9,4
1964-65	86,7	8,4	11,6
1965-66	87,6	8,5	15

О качественном сдвиге в школьной работе свидетельствует и следующее немаловажное явление. Оно заключается в том, что число школ и классов, работающих без второгодников, из

[1] Из годовых отчетов Министерства просвещения Азербайджанской ССР.

года в год увеличивается и в 1965-66 учебном году достигло 607 (т. е. 14,6% общей численности дневных школ), из коих 16 школ средние, 107 восьмилетние. В 1575 школах (36,5%), из коих 156 средние и 654 восьмилетние, процент успеваемости достиг 95% и выше. А это значит, что и эти школы, несмотря на целый ряд нерешенных вопросов, находятся накануне превращения в школы без второгодников. Что касается классов, работающих без второгодников, то трудно себе представить школу, где бы не было таких классов. Государственные отчетные формы не учитывают этих показателей учебной работы школ, но оперативно полученные данные показывают, что 1964-65 учебный год без второгодников завершили всего 15096 классов (40,6%), из коих 62% составляют начальные (I—IV) классы. Все это подтверждается и тем, что 17569 учителей (т. е. 29,2%), из коих больше половины учителя V—XI классов, 1965-66 учебный год завершили без второгодников.

Не только на основе этих формальных показателей об успеваемости учащихся можно судить о сдвигах в учебной работе школ. Об этом свидетельствует и то, что знания учащихся по основам наук из года в год становятся более прочными. Школьникам становятся понятны пути применения знаний на практике, в коммунистическом строительстве, становится ясным значение научных знаний в развитии техники, в развитии производства и производительных сил. И дело не только в том, что школьники разбираются в этих вопросах, но и в том, что многие из них научились применять получаемые знания в жизни, в труде в школьных мастерских, на производстве.

Все это, конечно, отрадно, но еще не свидетельствует о коренном решении вопроса о качестве знаний учащихся, уровне обучения, успеваемости учащихся. Мы, к сожалению, пока имеем серьезное отставание в этом деле. Поговорим об этом несколько более подробно.

Наиболее крупным, пока еще не решенным вопросом нашей школы на нынешнем этапе ее развития является то, что качественные показатели обучения значительно отстают от количественных показателей школьного образования, что колоссальный рост контингента учащихся и сети школ не сопровождается еще надлежащим улучшением всей школьной работы. Об этом прежде всего свидетельствует число второгодников, которое, хотя и уменьшается из года в год как в абсолютных цифрах, так и в процентном отношении, пока еще велико. В итоге 1964-65 учебного года в школах Азербайджана остались на второй год 51,5 тыс. чел., что составляет 5,5% общего числа учащихся. Из указанных второгодников в 1965-66 учебном году продолжали свою учебу 45,9 тыс. чел., а остальные 5,6 тыс. отсеялись.

Обследование 838 школ (т. е. 20% всех общеобразовательных дневных школ) осенью 1965 года показало, что второгодники в I—VIII классах проверенных школ в 1965-66 учебном году составили 4,6% числа учащихся. Проверка также показала, что в V—VI классах процент второгодников значительно выше. Так, в V классах они составляли 8,1%, в VI — 6,7%.

Большинство второгодников в проверенных школах не успевало по математике (89,9%), по родному языку (66,8%), по русскому языку (57%), т. е. по дисциплинам, требующим много времени и труда для выработки у учащихся прочных навыков.

О невысоком уровне общеобразовательной подготовки выпускников школ свидетельствует и то, что значительная их часть выпущена из школ с оценками «3». Больше того, об уровне учебной работы во многих школах, особенно на селе, свидетельствуют результаты приемных экзаменов в вузах; процент выдержавших вступительные экзамены абитуриентов, выпускников средних школ, не превышает 75—80%. А часть медалистов, хотя и небольшая, на приемных экзаменах не подтвердила своих отметок, значащихся в аттестатах. Невысокий уровень обучения виден и в том, что при проведении и анализе контрольных работ выявляются недостаточная полнота знаний школьников, недостаточное умение самостоятельно работать над изучаемым материалом. Многие учащиеся затрудняются применять полученные знания на практике и т. п.

Уровень преподавания отдельных школьных дисциплин, несмотря на достигнутые бесспорные сдвиги, все же не отвечает возросшим требованиям современности. Для примера остановимся лишь на одном предмете. Выше мы приводили данные о том, что подавляющее большинство второгодников не успевало по математике. Равнодушно относиться к этому нельзя. Министерство просвещения силами институтов усовершенствования учителей обследовало состояние преподавания математики в школах 26 районов и городов Баку, Кировабада, Сумгаита. Обследование, как и следовало ожидать, показало неутешительные результаты. Вот некоторые данные. Проверкой были охвачены 14,4 тыс. учащихся выпускных классов (VIII, X, XI). Результаты контрольных письменных работ показали, что из них успевают лишь 69,6%. Особенно плохую успеваемость показали проверенные школы в Закатальском, Апшеронском, Джебраильском, Бардинском районах и НКАО. Вызывает тревогу то, что многие учащиеся не имеют навыков решения задач, у них плохо развито математическое мышление. Это результат плохого преподавания. Одно из основных требований педагогики — «учить детей думать». К сожалению, не везде в школах заботятся об этом.

Без умения мыслить нет развития. А в этом преподавание математики должно играть решающую роль. Вывод учителя математики т. Ф. Соловьева (из Ленинградской области, Кикеринской средней школы) является характерным и для многих наших школ. Он пишет: «Значительная часть школьников, обладая хорошей памятью, неплохо усваивает правила выполнения действий, запоминает механизм тождественных преобразований, решает задачи определенного типа. Но это еще не математика. Нас, учителей математики, беспокоит развитие мысли учащихся, необходимое в любой профессии и сфере деятельности».

Все это заставляет нас коренным образом изменить свое отношение к качественной стороне школьного образования, добиться решительного повышения уровня обучения в соответствии с требованиями современной науки и техники.

ЦК КПСС и Совет Министров СССР в означенном выше постановлении подчеркивают, что «в условиях бурного научно-технического и социального прогресса, как никогда, возрастает роль школы, которая должна обеспечивать всестороннее развитие подрастающих поколений, достойных строителей коммунистического общества. Интересы дальнейшего роста культуры народа и развития производительных сил настоятельно требуют значительного повышения качества знаний учащихся, лучшей подготовки их к общественно полезному труду».[1]

В Резолюции XXVII съезда Компартии Азербайджана записано: «...Самым актуальным вопросом в работе общеобразовательных школ и органов народного образования является повышение качества обучения, улучшение воспитания учащихся».[2]

Решение этой большой задачи требует резкого повышения уровня всей школьной работы. А задача эта, хотя и чрезвычайно сложная, но в наших условиях вполне осуществимая. Эта сложная задача требует практического и плодотворного решения целого ряда проблем, переплетающихся между собой и тесно связанных со школьной жизнью. Так, решительное улучшение учебно-воспитательной работы во всех без исключения общеобразовательных школах, и в первую очередь в их ведущем звене — в средних школах, требует не только настоящей борьбы со второгодничеством, коренного улучшения содержания, методов и форм обучения, но и основательного улучшения подготовки педагогических кадров, совершенствования их научно-политической и методической подготовки, повышения ответственности за порученное дело, требует основательного укрепления учебно-материальной базы школ, решительного поднятия уровня педагогической науки, руководства школьным образованием и др.

[1] Газета «Правда», № 323 за 19 ноября 1966 г.
[2] Газета «Бакинский рабочий», № 51 за 2 марта 1966 г.

В последующих главах настоящей книги мы коснемся всех перечисленных кардинальных вопросов школы. Здесь же коротко остановимся лишь на двух из них: на борьбе со второгодничеством и на улучшении содержания обучения.

3. **Об усилении борьбы со второгодничеством.** Теперь вряд ли можно представить себе школу в республике, где бы борьба со второгодничеством не была самой злободневной в ней проблемой.

Выше нами приводились данные об учителях, классах и школах, работающих без второгодников, и школах, почти достигших этого. Этому важному вопросу посвящаются научные конференции, представительные совещания, заседания педагогических советов школ. Этот вопрос не снимается с порядка дня заседаний коллегии Министерства просвещения, советов по народному образованию при отделах народного образования.

Так, в мае 1965 года была проведена республиканская научно-практическая конференция, в которой приняли участие 600 передовых учителей, методистов, научных работников. На конференции обсуждался вопрос о мерах дальнейшего улучшения качества учебной работы. На пленарных и секционных заседаниях, которые продлились 5 дней, выступили 300 учителей и научных работников с докладами; они говорили, в частности, об опыте ликвидации второгодничества, повышении успеваемости школьников. И тем не менее, нельзя пока считать успешной проведенную нами борьбу с этим коренным на сегодняшний день злом — второгодничеством и отставанием в учебе.

Что же нам нужно делать?

Борьбу со второгодничеством и отставанием в учебе нельзя считать кампанейским явлением. Она неотъемлемая часть всего педагогического процесса, всей школьной работы. Задача заключается в том, чтобы заботу об устранении отставания и второгодничества сделать повседневной заботой каждого учителя и руководителя школы и органов народного образования. Эту борьбу следует вести не административными мерами, а на научно-педагогических основах, со знанием дела, вести ее умело, терпеливо, настойчиво, конкретно.

Когда речь идет о борьбе со второгодничеством, обычно считают целесообразным начать с выявления его причин, причин отставания учащихся на уроке по тому или другому предмету. И это, пожалуй, правильно. Нельзя лечить больного, не зная причин его недуга.

В целом, конечно, неудовлетворительная учебно-воспитательная работа приводит к отставанию в учебе одной части

учащихся, что кончается второгодничеством. Но этот слишком общий ответ требует конкретизации, ибо причины отставания отдельных учащихся бывают разные. Следует подчеркнуть, что в сельских местностях республики основной причиной отставания части школьников является плохая посещаемость занятий главным образом из-за отдаленности школы от местожительства школьников и отсутствия подвоза учащихся. Об этом, в частности, свидетельствует и тот факт, что в вышеупомянутых проверенных школах подавляющее большинство (58%) оставлено на второй год из-за неуспеваемости по трем и более дисциплинам, из-за неуспеваемости по двум предметам остались на второй год 31,7%, а из-за одного предмета лишь 10,3%. Ясно, что за редким исключением не успевают по многим дисциплинам те, кто имеет много пропусков занятий, а это характерно для сельской местности. Этим хочется сказать, что для борьбы со второгодничеством, там где это необходимо, надо начать именно с упорядочения посещаемости занятий учащимися.

Но это лишь одна сторона вопроса. А другая, самая сложная — это педагогическая сторона борьбы со второгодничеством. Опыт тысячи передовых учителей, работающих годами, а то и десятилетиями без второгодников, показывает, что это ими достигается вовсе не легко, не без творческого педагогического труда, особенно там, где одни учащиеся отстают в учебе по причине домашних неполадок, другие — в результате своих слабых познавательных способностей, третьи — под влиянием внешних дурных влияний, четвертые — из-за болезни и т. д.

Нечего доказывать, что к каждой категории отстающих должен быть особый педагогический подход для успешного подтягивания их до уровня класса. Но прежде всего требуется вызвать у каждого из отстающих стремление и интерес к учебе, к знаниям, вызвать и воспитывать потребность упорно работать. Все это, конечно, не легкая задача. Но вряд ли без этого можно успешно бороться с отставанием школьников в учебе.

Обратимся за советом к передовым учителям, успешно преодолевающим второгодничество и отставание. Вот что говорят они: «Если меня спросят, в чем секрет моих успехов, я без промедления отвечу — напряженный труд. В самом деле. Вот уже 11 лет в моих классах нет второгодников. Я ныне работаю в III классе. 3 года тому назад, когда я принял I класс, я внимательно ознакомился с каждым учеником. А было их более 30 мальчиков и девочек. Я старался не оставлять никого из них без внимания. Больше того, старался всеми мерами воспитывать повседневно в каждом из них чувство уверенности в собственных силах. И я не представляю себе, чтобы ребенок, если он аккуратно посещает занятия, объяснение каждого урока доходит до него, он аккуратно выполняет задания, оказался бы второгодником», — пишет учитель Дуерлинской (Шамхорский район) сельской средней школы т. Г. Алекперов.

А учительница Дж. Вахидова (школа № 17 г. Нухи) по-другому объясняет секрет своих успехов: «Я работаю 39 лет в младших классах. За весь этот долголетний период я не имела ни одного второгодника. Секрет своих успехов я прежде всего вижу в том, что к каждому из своих воспитанников отношусь с особой заботой. Нередко причину второгодничества ищут в самих детях — в ограниченности культуры их речи, в недостаточно развитом математическом их мышлении, в слабости их внимания и т. д. По-моему, хотя в этом есть доля правды, это не дает основания наложить клеймо на ребенка. Если бы ребенок мог сам преодолеть все трудности, тогда, спрашивается, для чего учитель. Именно учитель должен помочь ребенку продвинуться вперед, если он отстает. Я с большой надеждой смотрю на каждого ребенка. Безнадежных детей нет».[1]

В марте 1966 года Институт усовершенствования учителей г. Баку провел научно-практическую конференцию. Она была посвящена вопросам борьбы со второгодничеством в начальных классах школ г. Баку. Один за другим передовые учителя рассказывали о своем не раз проверенном педагогической жизнью опыте по борьбе с отставанием и второгодничеством.

Вот что говорила в своем докладе на конференции учительница начальных классов школы № 169 Ленинского района г. Баку В. Л. Сеськанова.

«Вот уже 6 лет я работаю без второгодников. Секрет моих скромных успехов, в частности, заключается в том, что на всех уроках я приучаю детей делать самостоятельные выводы, организую детей так, чтобы они самостоятельно и творчески работали в продолжение всего урока. Я стараюсь разнообразить виды работ, чтобы один урок не был похож на другой, связываю преподносимый материал с жизнью и стараюсь, чтобы он был для детей доступным. А высокая успеваемость учащихся достигается на уроке...

Широкая активизация учащихся при объяснении нового материала, да и на других этапах урока, использование наглядности повышают интерес класса и дают учителю возможность индивидуально подойти к слабым ученикам и подтянуть их...»

Мы могли бы привести много и других примеров. Все они свидетельствуют об одном: только те учителя по-настоящему

[1] Газета «Азербайджан муэллими», № 11 за 7 февраля 1966 г.

6027—4

работают без второгодников, добиваются высокой успеваемости, глубоких знаний, успеваемости всего класса, которые повседневно заботятся об улучшении качества уроков, рационально их ведут, не упускают из виду ни одного отстающего и проявляют постоянную заботу о каждом ученике. Разве опыт передовых школ областей и краев РСФСР, в том числе Ростовской области, добившихся колоссальных успехов в борьбе со второгодничеством, не говорит об этом.[1]

Недостатком в организации учебного процесса в наших школах, в частности, следует считать то, что мы мало обращаем внимания на самого ученика, на его волевые усилия, мало занимаемся с отстающими учениками в том смысле, что не заставляем их работать в полную меру своих способностей, стремиться преодолеть свое отставание. Мы полагаем, что учитель должен «подтягивать» отстающего, но забываем, что успеха в «подтягивании» отстающего не будет, если последний не будет сам проявлять должного усилия в учебе.

Теперь ни для кого не секрет, что воспитание у учащихся активного познавательного отношения к учебе возбуждает у них интерес к учебным предметам, к самому процессу обучения и делает его приятным и плодотворным. Если учителю удастся вызвать в каждом отстающем ученике желание знать больше, стремление отыскать в процессе обучения ответы на трудные для него вопросы, тогда сделается реальной возможность полной успеваемости учащихся.

Общеизвестна педагогическая истина о том, что у ученика, не замечающего своего хотя бы скромного продвижения вперед, успеха в учебе, создается индеферентное отношение к учебной работе, он не в состоянии бывает мобилизовать свои силы, теряет веру в свои силы, способности.

Между прочим, к такому же выводу в своих исследованиях приходит и видный советский психолог, проф. С. Д. Рубинштейн. «Главное дело в воспитании как раз в том и заключается, — пишет он, — чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи, для него значительные, которые он считает своими, в решение которых он включается. Это важней всего потому, что главный источник всех нравственных неполадок... — это та душевная пустота, которая образуется у людей, когда они становятся безучастными к окружающей жизни, отходят в сторону, чувствуют себя в ней посторонними наблюдателями, готовыми на все махнуть рукой, тогда все им становится нипочем».[2]

Именно поэтому учитель всячески обязан внушать отстающему ученику мысль о том, что он так же, как и его одноклассники, способен успешно учиться, если и не опередить своих товарищей, то не отставать и не оставаться на второй год.

[1] Журнал «Советская педагогика», 1963, № 1.

[2] Принципы и пути развития психологии, М., Изд. АПН РСФСР, 1959, стр. 140—141.

Выше мы говорили о необходимости изучения учителем причин отставания учащихся. Это лишь одна сторона вопроса. Другая и не менее важная сторона — знать всех своих воспитанников, знать их всесторонне. Когда мы ставим вопрос о том, что учитель может работать без второгодников, что все здоровые дети, сидящие в классе, способны успевать по всем предметам, мы вовсе этим не ставим знак равенства между способностями учащихся класса. Это было бы упрощением сложного явления. Теперь трудно себе представить учителя, практически не знающего истину о том, что способности овладевать знаниями у учащихся разные. Практически различают в этом отношении три категории детей. Одним легко удается создать у себя понятие об излагаемом учителем материале. Таких психологи называют детьми с «высокой обучаемостью». А педагоги их просто называют «сильными», «наиболее способными». Другие с трудом разбираются в сущности излагаемого учителем материала, темпы усвоения и выработки понятий у этих детей (число которых в зависимости от состава учащихся может быть несколько, 1—4 или больше) замедленные. Таких психологи называют детьми с «пониженной обучаемостью», или со «слабой обучаемостью», а педагоги называют просто «слабыми», «менее способными» детьми. Нетрудно догадаться, что именно они больше всех отстают в учебе и являются кандидатами во второгодники, нередко и в третьегодники. Третью группу составляют дети, способности которых располагаются между этими двумя крайностями. Обычно в классе таких бывает большинство.

В своих статьях «Проблемы преодоления отставания в учении» психологи Н. Менчинская и З. Колмыкова, касаясь данной проблемы, не без основания пишут:

«Для учащихся со «слабой обучаемостью» характерен прежде всего пониженный темп усвоения; им требуется значительно больше времени для овладения теми или иными знаниями по сравнению с другими учащимися. Замедленный темп усвоения знаний имеет значение не сам по себе — он свидетельствует об определенных качествах, особенностях мыслительной деятельности, а именно — об относительно низком уровне развития основных умственных операций — анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования...

Обобщения у таких детей складываются с трудом, лишь на основе весьма обильного конкретного материала, в то время как у школьников с «высокой обучаемостью» они образуются на основе анализа немногих частных фактов».[1]

[1] Журнал «Народное образование», 1963, № 4, стр. 61.

С этим нельзя не согласиться, ибо эти выводы подкрепляются повседневной школьной практикой. Нельзя не согласиться с выводом этих психологов о том, что низкий уровень отдельных мыслительных операций у таких детей зависит от некоторого общего свойства мышления — его инертности, недостаточной гибкости.

Мы все это привели, во-первых, для того, чтобы подчеркнуть несостоятельность мнения о том, что «нет плохого ученика, а есть плохой учитель». Этот тезис не всегда оправдывается. Что учитель — ведущая фигура, в этом нет сомнения. Но среди учащихся есть и «плохие», в том смысле, что хотя они и здоровые, но имеют ограниченные способности, «слабую обучаемость».

Мы останавливаемся на этих вопросах, во-вторых, для того, чтобы подчеркнуть ошибочность мнения о том, что дети «со слабой обучаемостью» являются неполноценными, должны обязательно оставаться на второй год, как в свое время утверждала педология.

Нет! Эти дети требуют к себе большего внимания на уроках, они нуждаются в том, чтобы учитель дал им, скажем, еще пример, задачу, упражнение, способствующие обобщению материала, в большей степени использовал житейский опыт, примеры для сравнения и т. д.

Для таких детей, например, характерным является то, что при заучивании материала они затрудняются сами привести пример, объяснить явление и т. д. Так, они могут доказать геометрическую теорему тогда, когда фигура стоит в том положении, в котором она стояла при первоначальном ознакомлении с этой теоремой, когда же изменено положение фигуры, они затрудняются в доказательстве теоремы. Они могут ответить на привычный вопрос, если же вопрос несколько осложнен, то они теряются.

Все это нужно иметь в виду учителю при обучении таких детей. Нужно подчеркнуть и то, что такие дети в процессе обучения вовсе не остаются вечно такими. Правда, быстро, автоматически нельзя изменить уровень их мышления, развития, но вполне возможно в результате длительной педагогической работы вывести их из состояния отставания и подтянуть до уровня класса в целом. Здесь очень многое зависит от мастерства учителя, его совместной продуманной работы с родителями.

Итак, активизация познавательной деятельности ученика, внушение ему веры в собственные силы, уяснение причин отставания и индивидуальных свойств ученика, всесторонняя помощь ученику на уроке и т. п. меры, опробированные на практике, могут быть использованы в борьбе со второгодничеством. Следует создать в школе общее мнение, что все дети могут успешно учиться, каждый учитель и каждый ученик психологически должны быть подготовлены к работе без второгодников.

Таким образом, борьба со второгодничеством должна носить не узко-педагогический характер, а широкий общественный характер. В эту борьбу надо вовлечь и родителей, и общественность, и комсомольскую, пионерскую организации. Только в этом случае будет разрешена педагогическая задача, а вместе с тем и экономическая, если иметь в виду, что обучение каждого ученика ежегодно обходится государству примерно в 100 рублей.

В заключение остановимся еще на одном вопросе. Речь идет о том, что настоящая борьба со второгодничеством и отставанием в учебе ничего общего не имеет с процентоманией, с искусственным завышением оценок успеваемости учащихся с целью создать видимое благополучие в учебе.

Министерство просвещения для выяснения настоящей картины в школах, показавших в своих отчетах высокий процент успеваемости, выборочно проверило 6 школ. Итоги проверки обсуждались на заседании коллегии Министерства просвещения (30 марта 1966 года). Проверка показала, что в двух школах: в средней школе № 4 г. Дашкесана и во Владимирской сельской восьмилетней школе Кубинского района — в основном подтвердилась высокая успеваемость, глубина и прочность знаний учащихся.

Так, из 942 учеников Дашкесанской средней школы № 4 (директор школы С. Касумова) 188 являются отличниками учебы (20%), не успевает в школе всего 3,5% учащихся, 26 учителей из 40 работают без второгодников. В ходе обследования работы школы были проведены контрольные письменные работы и прослушаны устные ответы учащихся на уроках, которые подтвердили, что фактические знания учащихся соответствуют отчетным данным за первое полугодие 1965-66 учебного года.

Во Владимирской восьмилетке (директор школы В. Кутуков) Кубинского района более 50% учащихся имеют высокие оценки успеваемости («4» и «5»). Результаты проведенных контрольных работ и устные ответы учащихся на уроках также подтвердили объективность в этой школе оценок знаний учащихся.

К сожалению, не все проверенные школы оказались в положении вышеуказанных. Так, в Беюк-Касикской средней школе (Казахский район), показавшей за первое полугодие стопроцентную успеваемость, подтвердилась объективность оценки знаний лишь у учащихся начальных классов. А в средних и

старших классах выявлен явный либерализм в оценке знаний школьников. Фактическая успеваемость учащихся по отдельным классам едва составила 60—70%. В еще худшем положении оказались Первомайская восьмилетняя школа Имишлинского района, Ширинбулахская восьмилетняя школа Нухинского района. Проверка показала, что, смело объявив свои школы школами без второгодников, некоторые педагоги указанных школ, вместо кропотливой, умелой повседневной творческой работы, занимались очковтирательством, процентоманией, тогда как фактическая успеваемость учащихся в этих школах не превышала 50—60%.

Эти печальные факты заставляют нас быть более требовательными к руководителям школ, не допускать подмены настоящей борьбы за успеваемость процентоманией, административным нажимом на учителей, что является своеобразной причиной низкой успеваемости в отдельных школах.

В заключение следует сказать и то, что недостаточная борьба с отставанием и второгодничеством в школах объясняется и тем, что эти вопросы, несмотря на их большое значение, надлежащим образом не освещаются в республиканской педагогической печати. За последние годы на эту тему опубликована лишь одна брошюра покойного доцента М. Мамедова и две газетные статьи проф. А. Абдуллаева и проф. М. Мурадханова, в которых авторы дают учителям ряд практических советов по борьбе со второгодничеством (см. «Азербайджан муэллими» за 6 января и 17 апреля 1966 г.). Однако всего этого явно недостаточно. По-прежнему принципиальные вопросы отставания учащихся в учебе и второгодничество остаются слабо исследованными и освещенными педагогической печатью. Так, все согласны с тем, что настоящую помощь отстающему ученику нужно оказывать на уроке. Возникает вопрос, каким же образом вести занятия, чтобы была оказана помощь отстающему в классе и класс не скучал. Нередко бывает так, что ради помощи отстающим заставляют весь класс бездельничать чуть ли не в течение половины урока. Этого допускать нельзя. Таким же образом нуждаются в научном освещении причины отставания и конкретные рекомендации его ликвидации.

Борьба со второгодничеством, повторяем, — актуальная проблема школьного образования. Каждая школа ставит перед собой задачу — работать без второгодников. Многие школы значительно продвинулись вперед по пути решения этой задачи. Однако следует отметить, что решение этой задачи должно сочетаться с вооружением учащихся глубокими знаниями. Следует не забывать, что ныне успеваемость учащихся с оценкой «3» нас не удовлетворяет. Нужно добиться

того, чтобы учащиеся овладевали прочными и глубокими знаниями и навыками, заслуженно получали высокие отметки. И эта задача вполне реальна.

4. **О дальнейшем улучшении содержания обучения.** Школы республики работают по утвержденным учебным планам, программам и учебникам. Из года в год для школ выпускаются учебники в нужном количестве. Только в 1966 году издательством «Маариф» были выпущены учебники 98 названий, тиражом более 4 миллионов экземпляров. В каждом новом издании совершенствуется как содержание, так и художественное оформление и полиграфическое исполнение учебников. Однако содержание обучения, действующие учебные планы, программы и учебники ныне нуждаются в коренном улучшении и совершенствовании. Без этого трудно поднять качество преподавания на уровень требований современности. Содержание обучения в школе должно быть приведено в соответствие с современным уровнем развития науки, техники и культуры.

Вызывается это и необходимостью найти новое решение вопросов о формах и содержании подготовки учащихся к труду в связи с изменением сроков обучения в старших классах, упорядочить учебную нагрузку учащихся, устранить серьезные недостатки в качестве знаний школьников.

Действующие учебные планы, программы и учебники нуждаются в пересмотре и потому, что они, перегружая учащихся обязательными классными занятиями и домашними заданиями, затрудняют расширение самостоятельной работы учащихся, оставляют мало времени для чтения художественной и научно-популярной литературы, для развития технического творчества, опытничества и других форм самостоятельности учащихся и тем самым снижают эффективность обучения и обедняют развитие учащихся. Пересмотр содержания обучения должен обеспечить такое расположение и распределение по классам учебного материала, чтобы были учтены познавательные возможности учащихся, чтобы это способствовало основательной перестройке и методов обучения в направлении расширения самостоятельной работы учащихся, усиления их познавательной деятельности.

При перестройке содержания обучения и воспитания нам следует ясно представлять себе основные задачи школы. ЦК КПСС и Совет Министров СССР в постановлении «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» подчеркивают, что «советская школа и впредь должна развиваться как общеобразовательная, трудовая, политехническая. Ее главные задачи — давать учащимся прочные знания основ наук, формировать у них высокую коммунистиче-

скую сознательность, готовить к жизни, к сознательному выбору профессии».[1]

Разрешению всех этих сложных задач должна способствовать вся система учебно-воспитательной работы школы и прежде всего содержание обучения в ней.

Именно поэтому настоятельно требуется ввести в школах научно обоснованные учебные планы, программы и учебники.

В соответствии с указаниями партии и правительства в новых учебных планах и программах не только должны быть учтены требования развития науки, техники и культуры, но также обеспечена преемственность в изучении основ наук, более рациональное распределение учебных материалов по годам обучения. Начало систематического преподавания основ наук с четвертого года обучения позволит преодолеть перегрузку учащихся учебными занятиями.

В этих целях максимальное количество обязательных часов в учебных планах установлено: для I—IV классов — 24 часа в неделю; для V—X классов — 30 часов в неделю. В национальных школах, в том числе азербайджанских, разрешено допускать увеличение учебной нагрузки против указанных выше норм до 2—3 часов в неделю в каждом классе.

Для углубления же знаний по естественным, в том числе физико-математическим, и гуманитарным наукам, а также развития разносторонних интересов и способностей учащихся школам предоставляется право проводить, начиная с VII класса, факультативные занятия по выбору школьников.[2]

Переход на новые учебные планы и программы частично начался в текущем 1966-67 учебном году, когда по истории и биологии мы ввели новые программы. Этот переход в основном должен завершиться в 1970-71 учебном году. Для этого необходимо закончить работу по созданию новых учебных планов и программ, подготовить и издать в соответствии с ними стабильные учебники по всем школьным предметам.

Ныне в этом направлении работает много специалистов, составлены и обсуждаются проекты программ по всем школьным дисциплинам. Помимо унифицированных для школ всех союзных республик программ, над которыми работают ученые АН СССР и АПН СССР, имеется ряд программ, в частности по родному языку и литературе, по русскому языку и литературе для азербайджанских школ, над которыми работают ученые и методисты Азербайджана.

В последующих двух главах (III и IV) настоящей работы речь будет идти о программах и учебниках по этим дисциплинам, поэтому мы здесь не считаем необходимым останавливаться на этом вопросе. Хочется лишь подчеркнуть, что перестройка содержания обучения, да и вообще учебно-воспитательной работы школ в целом — задача сложная. Если нельзя ее откладывать, то и нельзя принимать об этом спешных решений.

[1] Газета «Правда», № 323 за 19 ноября 1966 г.
[2] Там же.

В своем докладе на XXIII съезде КПСС товарищ А. Н. Косыгин, отмечая необходимость в новом пятилетии значительно улучшить работу средней школы, справедливо подчеркнул: «Разумеется, совершенствование учебно-воспитательной работы школы — это не какая-то кампания или очередная перестройка, а повседневная творческая работа, которую нужно проводить без спешки, на подлинно научной основе...»[1]

ГЛАВА III

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ

1. Задачи преподавания родного языка и литературы в средней школе. В соответствии с национальным составом населения Азербайджана в школах республики обучение, повторяем, ведется на четырех языках: азербайджанском, русском, армянском и грузинском.

Принцип обучения детей на родном языке как важнейшее требование ленинской национальной политики давно осуществился в СССР и прочно укрепился, в частности, и в Азербайджане.

Родителям не только предоставлено законом право, но и созданы все возможности для обучения своих детей на родном языке.

Значение преподавания родного языка в школах общеизвестно. Оно ведется в I—VIII классах и ставит перед собой широкую учебно-воспитательную задачу: вооружить учащихся навыками сознательного и беглого чтения и грамотного письма, правильной устной речи. Оно преследует цель дать учащимся знания об окружающей действительности, способствовать осуществлению задач коммунистического воспитания, подготовки учащихся к жизни.

Изучение родного языка открывает широкий путь к познанию и усвоению культурных ценностей. Больше того, изучение родного языка тесно связано с развитием логического мышления учащихся. Всевозможные сравнения и сопоставления, аналитическая и синтетическая работа, индуктивные и дедуктивные процессы в изучении грамматики языка, различные

[1] Газета «Известия», № 81 за 6 апреля 1966 г.

обобщения и выделения главного в разбираемом тексте, и т. п. способствуют развитию мышления учащихся.

Значение изучения родного языка в школах не ограничивается вышеуказанным. Родной язык не только одна из ведущих дисциплин в школе, но он является языком обучения, следовательно, основой всех учебных предметов.

Общеизвестно положение о том, что от того, насколько прочно овладевает ученик своим родным языком — языком обучения в школе, значительно зависит его успех по всем остальным дисциплинам. Именно поэтому на преподавание родного языка должно быть обращено особое внимание.

Весьма важны и задачи преподавания литературы в школах. В соответствии с возрастными особенностями учащихся и уровнем их развития курс литературы изучается в трех концентрах. В начальных классах изучение литературных произведений проводится в системе преподавания языков, особенно родного, в порядке объяснительного чтения. Программа V—VIII классов по литературе предусматривает изучение отдельных литературных произведений. В этих же классах учащимся сообщается ряд сведений по теории литературы (сюжет и композиция, стихосложение, жанры, поэтическая стилистика и т. п.).

Все это готовит учащихся к заключительному курсу литературы в старших классах, где изучаются основы истории азербайджанской литературы, ряд важных сведений из истории русской и зарубежной литературы и литературы братских народов СССР.

В старших классах завершается также элементарный курс теории литературы. Сообщаются такие понятия, как романтизм, критический реализм, социалистический реализм, народность, партийность в литературе и т. п. Кроме всего этого, в нерусских школах республики вместе с курсом русского языка изучается и элементарный курс русской литературы.

Преподавание литературы ставит перед собой весьма важные учебно-воспитательные задачи. Они, как известно, сводятся к следующему: а) ознакомить учащихся с произведениями художественной литературы; б) вооружить их основными знаниями по истории и теории литературы; в) способствовать обогащению языка учащихся, развитию культуры их устной и письменной речи; г) выработать у учащихся практические навыки внеклассного чтения художественной литературы, интерес и любовь к литературным произведениям; д) выработать навыки самостоятельной работы с книгой, навыки выразительного чтения, навыки составления конспектов, использования цитат, составления плана сочинения и т. д.; е) способствовать развитию нравственных чувств и понятий,

например, понятия долга перед Родиной, патриотического поведения, интернационализма, идей дружбы и справедливости, гуманизма и атеизма, чувства ненависти к врагам коммунизма, пережиткам старого быта и т. п.; ж) способствовать развитию эстетических чувств и понятий.

Все это, вместе взятое, способствует коммунистическому воспитанию детей и молодежи.

Всему этому особенно благоприятствует изучение советской литературы. «Советская литература и искусство, проникнутые оптимизмом и жизнеутверждающими коммунистическими идеями, играют большую идейно-воспитательную роль, развивают в советском человеке качества строителя нового мира. Они призваны служить источником радости и вдохновения для миллионов людей, выражать их волю, чувства и мысли, служить средством их идейного обогащения и нравственного воспитания».[1]

Вот почему и преподавание литературы как одной из важнейших школьных дисциплин должно стоять и стоит в центре внимания педагогических коллективов школ.

2. **Достигнутые успехи.** Успехи школ республики в области преподавания родного языка и литературы, бесспорно, огромны. Ныне в республике много школ, где постановка преподавания родного языка и литературы, как и других дисциплин, находится на уровне требований программы. Инспекторская проверка школ, выпускные экзамены в них, приемные экзамены в вузах, а также отчеты самих школ показывают, что подготовка учащихся многих восьмилетних и средних школ по этим предметам вполне удовлетворительная.

Письменные работы они пишут грамотно и содержательно. Выпускники этих школ хорошо владеют устной и письменной речью, у них выработана любовь к художественной литературе и навыки внеклассного чтения. В подтверждение этого можно привести много примеров, но мы ограничимся лишь несколькими. Практика и достигнутые результаты сальянской средней школы № 3 и в этом отношении заслуживают внимания. На выпускных экзаменах в 1964 году 41 ученик XI класса данной школы успешно написал сочинения, причем работы 27 из них были оценены баллами «5» и «4», 31 человек из выпускников поступил в вузы и средние специальные учебные заведения, остальные были вовлечены в общественно полезный труд. Как известно, качество письменных работ учащихся по родному языку и литературе в известной степени отражает подготовку учащихся по этим дисциплинам. Именно поэтому данная школа с первого и до последнего класса обращает самое серьезное внимание на проведение письменных работ. Достаточно

---

[1] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 131.

сказать, что контрольные работы в конце четверти почти все учащиеся I—VIII классов выполняют успешно, а большинство получает высокие отметки. В IX—X классах лишь отдельные учащиеся не справляются с контрольными письменными работами. По этим предметам к концу учебного года лишь немногие ученики получают задания на летний период или переэкзаменовку на осень. Все это — результат не случайности, а следствие кропотливой, упорной работы коллектива учителей данной школы во главе с директором школы т. Р. Рзаевым.

Редакция журнала «Азербайджан мектеби», изучив результаты вступительных письменных экзаменов в вузах республики в 1964 году, писала: «Письменные работы (сочинения) абитуриентов по литературе на вступительных экзаменах по сравнению с прошлыми годами были более содержательными, во многих случаях свидетельствовали о том, что их авторы владеют прочной грамотностью, основательно знают литературные произведения, имеют необходимые навыки самостоятельной работы... Эти письменные работы показывают, что их авторы имеют хорошую подготовку по литературе, у них выработано широкое мировоззрение, они основательно усвоили грамматические и орфографические правила азербайджанского языка. Анализ этих письменных работ показывает, что их авторы со знанием дела подошли к избранной для сочинения теме».[1]

Разве не отрадно, что из 1140 абитуриентов, допущенных к приемным экзаменам в Азербайджанском институте нефти и химии (1964 г.), почти все успешно написали экзаменационные сочинения, причем 40 человек из них получили оценку «5», 597 — «4».

Следует отметить, что успехи в обучении родному языку достигнуты благодаря решению ряда важных проблем, связанных с преподаванием родного языка и литературы.

Это, в первую очередь, результат решения проблемы подготовки учителей родного языка и литературы.

Число преподавателей родного (азербайджанского) языка и литературы в V—XI классах к январю 1966 года достигло более 5 тыс. человек, из коих 72% имеют высшее образование, а 12% — незаконченное высшее образование. Аналогичная картина имеет место и в школах с неазербайджанским языком обучения.

Успеху немало способствовало создание и своевременное полное обеспечение школ соответствующими программами и учебниками по родному языку и литературе.

Сдвиг в преподавании родного языка и литературы, далее, обусловлен известным улучшением методики обучения, дальнейшим обогащением учебно-материальной базы школ, усилением и совершенствованием методического и организационного руководства школами, испектирования школ и т. п.

[1] Журнал «Азербайджан мектеби», 1964 г., № 12, стр. 10.

3. **Нерешенные вопросы.** Возникает законный вопрос. Если в школах имеется достаточное количество учителей родного языка и литературы, школы обеспечены необходимыми учебниками и учебными пособиями, улучшилась и продолжает улучшаться методика обучения, обогатилась материальная база школ и т. п., можно ли считать проблему обучения родному языку и литературе окончательно решенной? К сожалению, трудно на это ответить утвердительно. Проблема решена в смысле создания всех необходимых условий для преподавания данного предмета; проблема в основном решена в передовых школах, у передовых учителей. Но она еще не решена в смысле поднятия уровня преподавания рассматриваемых предметов в значительном числе наших школ.

Выше мы не без основания привели положительные примеры для показа сдвигов в деле преподавания родного языка. Можно было бы привести немало и отрицательных примеров из жизни многих школ, особенно сельских, говорящих о том, что в знаниях выпускников этих школ пока продолжает сохраняться много пробелов.

Они заключаются в том, что во многих школах, особенно на селе, степень грамотности учащихся невысокая; учащиеся допускают в своих письменных работах немало стилистических, орфографических, пунктуационных ошибок. У многих выпускников средних школ недостаточно развита культура письменной и устной речи; они больше всего говорят и пишут, употребляя простые предложения, не могут пользоваться распространенными, сложными предложениями, характерными для людей с высокой культурой речи.

На вопрос о том, каков характер пунктуационных ошибок у учащихся, стремился ответить молодой исследователь-психолог М. Гамзаев. В своем исследовании, опираясь на обильный фактический материал и на эксперимент, он пришел к выводу, что пунктуационные ошибки учащихся VI—VIII классов в школах с азербайджанским языком обучения разбиваются на три категории: «а) пропуск знаков препинания; б) неуместная постановка пунктуации; в) неправильное использование правил пунктуации».[1]

Низкая культура речи многих учащихся средних школ проявляется, далее, в том, что они почти не прибегают в речи к цитированию отрывков из художественной литературы, что свидетельствует о их слабых знаниях в этой области.

Слабая подготовка выпускников средних школ по литературе видна и из того, что они помнят сюжет изученных произ-

[1] М. Гамзаев, О психологии усвоения пунктуации, Баку, 1963, стр. 4.

ведений того или иного писателя, но не могут дать глубокой характеристики персонажей, раскрыть идейную сущность произведения, разобраться в художественных особенностях и т. д.

Выпускники школ мало знают наизусть стихов, отрывков из пройденных поэтических произведений, а то, что знают, не умеют читать выразительно.

4. Каковы причины недостатков в знаниях и грамотности учащихся? Возникает законный вопрос: каковы причины этих не решенных вопросов в преподавании родного языка? Как их преодолеть? По этим вопросам за последнее время в педагогической печати республики выдвигается ряд соображений и предложений.

Причину серьезных недостатков в знаниях и грамотности учащихся некоторые видят, в частности, в наличии формализма в преподавании грамматики, в отрыве преподавания грамматики от живого языка, а потому считают целесообразным, помимо грамматического разбора, практиковать и литературный разбор, дать учащимся определенную подготовку по стилистике и т. п.[1]

Учитель языка и литературы сельской школы (Имишлы) К. Керимов в своей статье «Овладеть высокой культурой речи — важное требование дня», поддерживая предложение о включении в программу по азербайджанскому языку курса стилистики, многочисленными примерами доказывает необходимость этого.[2]

Вопрос о подготовке учащихся по родному языку настолько актуален, что газета «Азербайджан муэллими» в 1964 году открыла широкую дискуссию на данную тему.

С большой статьей «За высокую грамотность и широкую культуру речи» выступил доктор педагогических наук, профессор А. С. Абдуллаев. Отмечая слабую языковую подготовку многих выпускников средних школ, он указал на ряд причин этого зла, в частности, на то, что грамматика языка преподается в школах неудовлетворительно, что стилистика не находит себе места в программе, что имеются серьезные изъяны в орфографии азербайджанского языка.[3]

Поддерживая проф. А. С. Абдуллаева, доц. Б. Ахмедов писал: «Чтобы очистить преподавание азербайджанского языка от формализма, развивать мышление и речь учащихся надлежащим образом, необходимо добиться того, чтобы учащиеся овладевали основными понятиями, чтобы последние были выражены соответствующими формами, чтобы деятельность учащихся направлялась от содержания к форме».[4]

[1] Журнал «Азербайджан мектеби», 1964, № 4.
[2] Указ. журнал, 1964, № 9.
[3] Газета «Азербайджан муэллими», № 79 за 1 октября 1964 г.
[4] Указ. газета, № 80 за 4 октября 1964 г.

Разъясняя свою мысль, Б. Ахмедов подчеркнул, что основным недостатком в преподавании языка в школах является то, что мы больше учим учащихся правилам языка, нежели самому живому языку.

Учителя же родного языка и литературы тт. А. Нагиев и Г. Гусейнов (г. Баку) корень зла видят в том, что на уроках грамматики мало отводится времени на упражнения, что учебники грамматики страдают серьезными недостатками и т. п.[1]

Мы не намерены разбирать все статьи, опубликованные в педагогической печати по данному вопросу. Приведя вышеуказанные высказывания, мы бы хотели сказать, что, как показывает дискуссия, серьезные недостатки в преподавании родного языка и литературы волнуют наших учителей и ученых и они полны решимости вскрыть причины этого зла и искать пути для исправления недостатков.

Однако, к сожалению, означенная дискуссия оставила вне поля зрения ряд важных вопросов преподавания родного языка и литературы. Так, например, дискуссия не коснулась вопросов преподавания родного языка в начальных классах, преподавания литературы во всех его аспектах в старших классах, ряда методических вопросов, тогда как и тут имеется много нерешенных вопросов, требующих обсуждения и решения.

Нет сомнения, что проблема эта будет успешно разрешена на базе общего подъема качества всей школьной работы. Хотя не подлежит сомнению и то, что этот «общий подъем» в значительной степени зависит от того, насколько прочно овладевают учащиеся родным языком — языком обучения. Но такой подход будет слишком общим.

Нам следует рассмотреть все те вопросы, успешное решение которых может и должно привести к основательному повышению уровня преподавания родного языка и литературы. Но таких вопросов очень много. Поэтому вряд ли есть возможность все вопросы, особенно методического характера, осветить в настоящей книге.

Мы намерены рассмотреть с общепедагогических позиций лишь некоторые вопросы преподавания родного языка и литературы.

Насколько наши программы и учебники по родному языку удовлетворяют нынешним, еще больше завтрашним требованиям школ, могут ли они постепенно совершенствоваться при переиздании или надо их основательно перестроить? Если нужно их перестроить, то в каком направлении?

Остановимся на этих вопросах.

[1] Газета «Азербайджан муэллими», № 89 за 5 ноября 1964 г.

5. О программах и учебниках по родному языку для начальных классов. Мы не собираемся останавливаться на принципах построения программы и учебников по родному языку для I—IV классов, ибо это вопрос, требующий особого изучения и освещения. Но хочется высказать ряд соображений и предложений, научное обсуждение и благоприятное решение которых, как нам кажется, должны способствовать совершенствованию программы и учебников по родному языку для I—IV классов.

Начнем с букваря по родному языку. Как известно, задача букваря по родному языку как первой книги в руках учащихся заключается в том, чтобы в определенном порядке систематизировать и изложить учебный материал так и в таком объеме, чтобы обеспечить выработку у начинающих школьников умений и навыков элементарного и сознательного чтения и письма. Больше того, букварь как первая учебная книга должен возбудить у детей интерес к обучению, любовь к книге, к чтению и письму, должен служить задачам коммунистического воспитания детей в школе. Букварь должен каждым словом, помещенным в нем, производить глубокое впечатление на ученика. Нечего доказывать, что первоклассник при чтении текста букваря испытывает большую радость; каждое содержательное слово или предложение, не говоря уже, скажем, об увлекательных стишках, помещенных в букваре, вызывает у первоклассников большой интерес. Именно поэтому образовательно-воспитательная роль букваря огромна.

Но букварь может выполнять свою учебно-воспитательную задачу только тогда, когда он будет построен с учетом всех более или менее проверенных педагогических и лингвистических требований. Последние переплетены друг с другом так тесно, что разграничить и систематизировать их в отдельности очень трудно, и вряд ли в этом есть необходимость.

Не вдаваясь в подробности вопроса, но с учетом исторического опыта построения букварей на русском и азербайджанском языках в досоветское и советское время мы можем сказать, что ныне букварь должен по крайней мере отвечать следующим основным требованиям:

1. Букварь должен быть построен в соответствии с принятым методом обучения грамоте.

2. Букварь должен содержать в себе материал для упражнений в добукварный подготовительный период обучения грамоте.

3. Содержание азбучной части букваря должно быть определено с особой тщательностью с точки зрения языка и идейности.

4. Порядок прохождения звуков (букв) в букваре должен быть научно обоснован.

5. В букваре должна быть обеспечена последовательность в нарастании трудностей.

6. Расположение учебного материала в азбучной части букваря должно обеспечить закрепление его в памяти учащихся.

7. В букваре должен быть материал для обучения письму.

8. С особой тщательностью должен быть подобран учебный материал для послеазбучного чтения.

9. Особое требование предъявляется к иллюстрациям и внешнему оформлению букваря.

10. Букварь должен быть сопровожден методическим руководством и дидактическим материалом и т. п.

Если с точки зрения этих требований рассмотреть наш букварь[1] и послебукварную книгу[2] для первого класса азербайджанских школ, то можно сделать определенные выводы.

Безусловно, эти учебные пособия, утвержденные Министерством просвещения республики, выглядят значительно лучше как в смысле внешнего оформления и иллюстраций, так и в смысле последовательности прохождения звуков (букв) и содержания по сравнению с прежними учебниками. В той или иной степени в них учитываются многие из выдвинутых выше требований к букварю, чего не было в прежних учебниках.

Но можем ли мы сказать, что проблема создания полноценного букваря и книги для чтения в первом классе («Ана дили») уже решена или по крайней мере мы ее решим в ближайшем будущем, поступая так, как это имеет место сейчас, т. е. постепенным улучшением их содержания, оформления и т. п.? Мы не отрицаем, что этим путем мы можем в известной степени улучшить эти пособия для первого класса. Но, к сожалению, это не будет коренным решением проблемы. Требуется что-то большее, чем ежегодное усовершенствование этих пособий при их переиздании. Требуется более смелый подход, научное обоснование и экспериментальное опробирование. Этого-то, к сожалению, у нас пока нет. Нет ни одного требования, предъявляемого ныне к букварю, которое бы было научно проверено и обосновано.

Требования, на которые мы более или менее опираемся, вытекают из опыта. Так, в вопросе о последовательности прохождения звуков (букв) мы учитываем опыт прежних букварей, в частности опыт букварей на русском языке. Мы не

[1] Ю. Зейналов, Я. Керимов, З. Садыхов, Алифба (Букварь), Баку, 1964.

[2] М. Гамзаев, Ш. Ализаде, С. Микаилова, Ана дили (Родная речь), Баку, 1964.

отрицаем важности учета данных опыта. Это необходимо. Но этого недостаточно в нынешних условиях. Нам нужно идти вперед, научно осветить и экспериментально проверить важные вопросы, от решения которых зависит создание полноценного букваря и книги для чтения для первого класса.

Мы не собираемся здесь освещать новые принципы построения букваря и послебукварной книги. Хочется лишь подчеркнуть крайнюю необходимость научного изучения и данного вопроса. Насколько это важно, можно видеть хотя бы на двух следующих примерах. Рассмотрим содержание букваря и книги «Ана дили».

К сожалению, объем содержания как букваря, так и книги «Ана дили» определяется авторами сугубо эмпирически, без какого бы то ни было учета реальных возможностей семилетних детей усвоить предложенный им учебный материал. Правда, авторы при составлении букваря исходили из некоторых общих соображений, не лишенных основания.

Так, они с учетом данных классической педагогики старались включить в азбучную часть слова и предложения, понятные детям с смысловой стороны, выдержанные в лингвистическом и идейном отношении. Идя по пути видных русских методистов прошлого века, они старались, чтобы текст букваря был содержательным, не сухим, а увлекательным. Еще в 70-х годах XIX века видный русский методист и последователь К. Д. Ушинского Н. Ф. Бунаков (1837—1904), говоря о содержании букваря, писал, что «Нужно не то слишком легкое и пустое чтение... Нужно чтение не сухое и, конечно, не научное (в смысле доступности. — **М. М.**), но непременно содержательное».[1]

Больше того, авторы старались сделать вывод из указаний Н. К. Крупской, данных еще в начале 30-х годов, о том, что «материал, на котором ребенок учится читать и писать, должен состоять из близких, хорошо знакомых ребенку слов... Недопустимо, пока ребенок не овладел процессом чтения и письма, вставлять в материал для обучения чтению незнакомые слова и понятия. Это отвлекает внимание ребенка и затрудняет овладение процессом чтения».

Н. К. Крупская правильно предупреждала составителей букварей, чтобы они не гнались за включением в букварь злободневных слов вроде «Герб СССР», которые непонятны детям. «Обо всем этом, — писала Крупская, — надо говорить с ребенком, показывать картинки, говорить гораздо больше, чем это делается сейчас, но не тыкать этих слов в материал, по которому идет обучение грамоте».[2]

[1] Н. Ф. Бунаков, Руководство к обучению грамоте, С.-Пб., 1903, стр. 4.
[2] Журнал «На путях к новой школе», орган НКП РСФСР, 1930, № 8—9, стр. 45.

К сожалению, не всегда нашим авторам удается полностью учесть эти ценные указания. Не всегда и не везде мы следуем и другому совету Н. К. Крупской о составлении букваря. В своем докладе «Какой нам нужен учебник» (1930 г.) она, останавливаясь на вопросе о составлении букваря, подчеркнула: «Надо, чтобы учебник был освобожден от всего лишнего, ненужного. В наших букварях мы часто читаем: «Пахом пахал. Маша шила». Зачем все это? Все это лишнее, здесь не над чем подумать. И рассказы даются такие, которые прочтет ребенок, и этим все кончается, ничего нового он из рассказа о жизни не узнал. Надо так подбирать материал, чтобы даже в букваре, даже в учебниках 1 ступени не было ничего лишнего и ненужного. Это не значит, что мы хотим лишить ребенка многих полезных знаний. Мы просто хотим, чтобы у ребенка не получилось большого нагромождения ненужных знаний, чтобы у ребенка не получилось смешение всех этих понятий».[1]

Если бы мы в нашем букваре и «Ана дили» смогли бы выполнить эти бесспорные педагогические требования, они бы выглядели гораздо лучше. Мы не можем не отметить, что наши учебники для 1 класса чрезвычайно перегружены ненужным материалом, бессодержательными рассказами. Разве не об этом свидетельствуют такие сухие и порой даже непонятные рассказы, помещенные в букваре, как «Мост» (стр. 68), «Море» (стр. 69), «Мечта Чингиза» (71), «Кукуруза» (73), «Город» (74), «Самолет» (75), «Праздник Букваря» (95) и многие другие. Мы уже не говорим о том, что в азбучной части букваря немало предложений типа «Маша шила», вроде «Ана алма алыр» (стр. 39). Конечно, такие предложения нужны для упражнения в чтении и закрепления в памяти, но некоторая часть из них может быть без ущерба для дела сокращена. Еще хуже обстоит дело в этом отношении с книгой «Ана дили» для первого класса. Учебник этот составлен не только на основе опыта, но даже в соответствии с планом «Родной речи»[2] — книги для чтения в 1 классе русских школ.

План книги «Ана дили», заимствованный из книги «Родная речь», где учебный материал концентрируется по близким для детей темам («Школа», «Семья», «Зима» и т. п.), не вызывает резких возражений. Собственно говоря, это не новый, а известный нам опыт К. Д. Ушинского, использованный в его знаменитом учебнике «Родное слово», который очень умело был в 1907 году применен видными азербайджанскими педагогами того времени М. Махмудбековым, С. С. Ахундовым и др. при составлении известного учебника по азербайджан-

[1] Н. К. Крупская, Педагогические сочинения, 1959, т. 3, стр. 411.
[2] Е. Е. Соловьева, Л. А. Карпинская, Н. Н. Шепетова, Родная речь, М., 1964.

скому языку «Икинджи ил» («Второй год»). Мы считаем, что этот опыт выдержал испытание временем и приемлем. Но тут главным образом речь идет о чрезмерной перегруженности «Ана дили». Составляя «Ана дили» в таком объеме, авторы, видимо, опять-таки следовали опыту «Родной речи». Нам думается, что для этого нет достаточного основания, так как и в «Родной речи», на наш взгляд, также много лишнего.

Перегруженность книги «Ана дили» видна из того, что учебный материал в ней дан в 108 параграфах на 93 страницах. А это означает, что учитель вынужден ежедневно предлагать ученикам целый параграф для чтения, а иногда даже больше. Разговоры о том, что «пусть учитель выбирает параграфы по своему усмотрению», столько, сколько нужно, не могут быть приняты во внимание. Это не хрестоматия, а книга для чтения в первом классе. Размещение учебного материала, последовательность его в учебнике должны быть строго продуманы, чтобы порядок размещения учебного материала сам был руководством для учителя.

Возникает вопрос: при такой перегруженности «Ана дили» может ли учитель в нужной степени использовать упражнения и обеспечить должное повторение в целях закрепления умений и навыков чтения? Нет. Не случайно во многих школах, особенно на селе, вследствие недостаточности проводимых упражнений и повторения ученики первого класса к концу учебного года затрудняются плавно читать тексты даже начальных страниц «Ана дили».

Нельзя забывать известную педагогическую истину о том, что задачу выработки у первоклассников прочных навыков сознательного чтения и письма решает не обильный материал для чтения и письма, а главным образом умелое проведение системы упражнений и повторения, умелое закрепление материала в памяти детей. А при нынешнем объеме «Ана дили» осуществлять это трудно, даже невозможно.

Отсюда напрашивается один вывод: решительно сократить учебный материал и букваря и «Ана дили». Но мы вовсе не сторонники «глазомерного» подхода к такому важному вопросу. Мы считаем, что для того, чтобы научно и педагогически правильно определить объем учебников для первого класса, нужно выяснить средний запас активных и пассивных слов у учеников. А это пока нам не известно. Больше того, чтобы не допустить случайностей в сокращении объема «Ана дили», нужно сперва экспериментально проверить в школах эффективность обучения детей по сокращенной книге для чтения.

Второй пример, который мы хотели бы привести, связан с методикой обучения грамоте. Выше мы указали, что одно из

кардинальных требований, предъявляемых к букварю, заключается в том, что букварь должен быть построен в соответствии с принятым методом обучения грамоте. Мы могли бы на этом вопросе не останавливаться, ибо это требование так или иначе учитывается в ныне действующем букваре. Последний, как известно, построен с учетом приемов аналитико-синтетического звукового метода, который применяется ныне в школах при обучении грамоте. Однако за последнее время в нашей советской педагогической печати возник вопрос об эффективности данного метода, и в связи с этим нельзя нам здесь обойти этот вопрос.

Дискуссию подняла тов. О. А. Лемени-Македон своей статьей «Не пора ли изменить методику обучения грамоте», опубликованной в журнале «Советская педагогика» (№ 1, 1964 г.).

Несостоятельность звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте она видит в следующем. «Бесконечные словесные упражнения в членении предложения, слова, слога и обратное слияние их, мучительное буквенно-слоговое чтение одних и тех же нехитрых букварных страничек, напряженное, продолжительное сидение при письме, почти полное отсутствие игровых приемов, полное пренебрежение к тем интересам, которыми жил вчерашний дошкольник, — все это далеко от радужных представлений ребенка о школе».[1]

Настаивая на широком внедрении «игровых приемов при обучении первоклассников», автор указанной статьи выдвигает предложение отказаться от аналитико-синтетического звукового метода обучения грамоте, перейти на новый метод обучения чтению, который она называет «Азбука в игре».

Нужно отметить, что одна группа методистов в своих статьях поддерживает предложение Лемени-Македон. Так, методисты В. М. Чистяков и Г. В. Манторов[2], поддерживая ее, находят, что отвергать предложение Лемени-Македон не в интересах обучения грамоте, что методику обучения грамоте надо перестроить основательно.

Группа других методистов, в частности А. В. Янковская-Байдина, Н. А. Грушников, В. Г. Горецкий[3] и другие, решительно отвергают предложения Лемени-Македон. Они, опираясь на учение К. Д. Ушинского и целой плеяды видных русских методистов XIX и начала XX веков, находят, что Лемени-Македон ничего нового в своей «Азбуке в игре» не дает, кроме того, что возрождает давно известный слоговой метод обучения грамоте, который не может быть назван новым словом мето-

[1] Журнал «Советская педагогика», 1964, № 1, стр. 117.
[2] Указ. журнал, 1964, № 6.
[3] Указ. журнал, 1964, № 7.

дики. Они предлагают не подрывать основу звукового аналитико-синтетического метода, который исторически доказал свою жизненность и эффективность. Тов. Грушников и Горецкий в конце своей статьи «Как не следует изменять методику обучения грамоте» признают, что в связи с выводами последних исследований о начальном обучении, а также развитием науки о языке «целый ряд методических проблем, относящихся к обучению грамоте, нуждается в пересмотре или дальнейшем изучении».[1]

К числу таких проблем они, в частности, относят структуру уроков в азбучный период обучения в целях освобождения от шаблона.

Как известно, аналитико-синтетический метод обучения грамоте был в свое время основательно разработан К. Д. Ушинским и его соратниками и последователями. «Я не потому предпочитаю звуковую методу, — писал К. Д. Ушинский, — что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению».[2]

С того времени этот метод считали основным в деле обучения грамоте.

Звуковой метод впервые стал у нас применяться при обучении родному языку (азербайджанскому) видным методистом А. О. Черняевским (1840—1896) в его знаменитом букваре «Ана дили», изданном в 1882 году. Затем, с конца 80-х годов, этот метод был использован видным азербайджанским педагогом Р. Эфендиевым (1863—1943) в его известном букваре «Ушаг багчасы» («Детский сад»).

Оба эти методиста еще тогда много писали о преимуществах звукового метода применительно к обучению азербайджанскому языку. С тех пор обучение грамоте на родном языке ведется этим методом, если не считать кратковременного методического заблуждения в первой половине 30-х годов, когда в массовом масштабе стали обучать детей грамоте по так называемому методу целых слов. Вопрос об усовершенствовании методов обучения грамоте нас интересует вдвойне, ибо учащиеся школ Азербайджана два раза обучаются грамоте: в первом классе на родном языке, во втором классе на русском языке (в азербайджанских школах) или азербайджанском языке (в русских школах).

---

[1] Журнал «Советская педагогика», 1964, № 7, стр. 82.
[2] К. Д. Ушинский, Сочинения, т. VI, М.—Л., 1949, стр. 272.

Поэтому актуальность данного вопроса и для нашей школы является бесспорной.

Нет основания нам отказываться от звукового метода в обучении грамоте.

Но практика начального обучения и особенно перспективы его дальнейшего улучшения настоятельно требуют усовершенствования методики обучения грамоте. К этому выводу приходят и широкие исследования данного вопроса в АПН РСФСР.

Без этого коренное улучшение букваря невозможно. Вот почему и этот вопрос должен беспокоить наших методистов.

Коренное улучшение букваря и «Ана дили», т. е. обучение грамоте в первом классе, требует серьезного научного подхода к решению этой важной проблемы обучения, а именно, нужно не только создание полноценного букваря и книги для чтения «Ана дили», но и создание соответствующего полноценного дидактического материала, методического руководства для учителей.

6. **О содержании обучения по родному языку во II—IV классах.** Нет слов, что в годы перестройки школ на основе Закона о школе значительно усовершенствованы программы и учебники по родному языку. Нельзя не отметить то, что в книгах для чтения[1] значительно улучшено содержание учебного материала, они пополнены многими статьями, отвечающими требованиям художественной ценности и идейной выдержанности; они несколько разгружены от излишнего материала, стали более доступными учащимся. Эти учебники улучшены и с точки зрения методического построения, в них даются задания и вопросы, которые заставляют детей самостоятельно работать над текстом; в учебниках несколько улучшены иллюстрации и внешнее оформление. Всему этому способствовала добросовестная работа авторских коллективов, коллективов рецензентов и редакторов, издательства «Маариф» и УМСа. Но, несмотря на все это, к сожалению, следует признать, что ни программу по родному языку, ни тем более учебники по этому предмету далеко еще нельзя считать совершенными.

Мы должны позаботиться прежде всего о дальнейшем усовершенствовании программы. Мы не собираемся здесь дать исчерпывающий ответ на вопрос о том, какой должна быть эта программа. Но хочется в порядке постановки вопроса выдвинуть некоторые предложения, которые, на наш взгляд, улучшат программу по данному предмету.

---

[1] А. Гарабаглы, Ш. Агаев, Н. Абдуллаев, «Ана дили» для II класса, Баку, 1964; Ю. Ширван, Н. Кязимов, А. Кулиев, «Ана дили» для III класса, Баку, 1964; М. Рзакулизаде, Дж. Ахмедов, «Ана дили» для IV класса, Баку, 1964.

Известно, что составители программы при работе над последней имеют в виду и задачи школы, в данном случае учебно-воспитательную задачу начальных классов по родному языку. Программа эту задачу определяет следующим образом: на уроках родного языка учащимся необходимо дать навыки сознательного чтения, грамотного письма, правильной устной и письменной речи.[1]

Не вдаваясь в подробности освещения задачи начальных классов, о чем речь шла выше, следует сказать, что эти классы должны дать учащимся такую подготовку по родному языку, чтобы они могли успешно изучать систематический курс грамматики и литературы в средних классах. Чтобы отвечать всем этим требованиям, программа по родному языку для младших классов должна быть построена на правильных основах, обеспечивающих выработку навыков сознательного чтения и письма, развитие устной и письменной речи учащихся. В программе должен быть указан объем грамматического материала, материал для чтения и развития речи; виды письменных упражнений.

Если с этих позиций подойти к нашей действующей программе, то следует, к сожалению, отметить, что она нуждается в серьезной переделке.

В педагогической литературе на русском языке за последнее время опубликован ряд критических замечаний в отношении программ по русскому языку для I—VIII классов русских школ. Так, в своей статье о содержании образования в восьмилетней школе действительный член АПН РСФСР А. М. Арсеньев, останавливаясь на программе русского языка, пишет, что она внешне решительно порывает с формально-грамматическим изучением этого предмета и во главу угла ставит развитие речи учащихся. Но провозглашая эту задачу, программа фактически сохранила прежний порядок, что «привело к тому, что заучивание определений и правил, обилие бездумных упражнений якобы по их применению в устной и письменной речи продолжают занимать подавляющую часть времени, отведенного на овладение русским языком, и служат источником неприязненного отношения многих учащихся к этим урокам».[2]

Этот немаловажный недостаток имеется и в программе по родному языку для азербайджанских школ. Соотношение между материалом для чтения и развития речи и материалом по грамматике и правописанию явно неправильное, фактически изучение грамматики занимает доминирующее положение.

[1] Программы восьмилетней школы, I—IV классы, Баку, 1964, стр. 3.
[2] Журнал «Советская педагогика», 1964, № 5, стр. 53.

Не будем голословными: программа 1964 года на чтение и развитие речи отводит во II классе — 4, в III — 5, в IV — 4 часа в неделю, а на грамматику, правописание и развитие речи в связи с изучением грамматики соответственно — 3, 3, 4 часа в неделю. Правильно ли это? Нам кажется, что пора серьезно обсудить это. Такой подход к распределению бюджета времени между отдельными видами работ по родному языку на практике приводит к формально-грамматическому направлению в обучении, причем в начальных классах. Но дело тут не только в этом, а в том, что под видом «общих сведений» по грамматике программа предлагает в III и IV классах почти систематический курс грамматики. Так, в III классе на состав слова отводится 16 часов, на существительное — 15, на прилагательное — 5, на глагол — 15, на предложение — 12, на связную речь — 24. То же мы видим и в IV классе.

Все это приводит к тому, что учащиеся начальных классов недостаточно упражняются в чтении, в рассказывании, в заучивании наизусть, больше зубрят грамматические правила. Иными словами, больше занимаются правилами языка, нежели живым языком.

Разговоры о том, что часть времени, выделенная на грамматику, расходуется на обучение правописанию, не совсем убедительны. Поскольку программа конкретно не определяет места, времени и объема письменных работ, то это зависит от желания самого учителя. Поскольку проведение письменных работ связано с дополнительной работой по их исправлению, то нерадивые учителя значительно ограничивают их количество и время на их проведение, а отсюда задерживается выработка навыков правописания.

Возникает вопрос: имеется ли необходимость строго разграничивать материалы чтения и материалы грамматики и правописания? Нельзя ли их в начальных классах объединить в единый процесс чтения и письма? Нам думается, что в программе мы можем допустить разграничение отдельных видов работы по родному языку: чтение, грамматика, правописание и др. Но это не значит, что уроки по родному языку должны быть строго разграничены по отдельным видам работы, как это имеет место сейчас. Разве не будет с методической точки зрения целесообразным на уроках чтения объяснять и отдельные грамматические понятия. Это не значит, что запрещается учителю целый урок посвящать изучению и повторению грамматических понятий или письменной работе и т. п.

Строгое разграничение материалов чтения и грамматики в программе привело на практике к тому, что составляются два параллельных учебника по родному языку: «Родная речь» —

книга для чтения, «Азербайджанский язык»[1] (грамматика и правописание).

Нам думается, что в этом нет никакой надобности. Разве нельзя материалы для чтения и правописания, а также общие понятия по грамматике поместить в одной книге по родному языку и тем самым не допускать искусственного раздробления предмета, обеспечить единый процесс обучения? Ведь эти вторые книги под названием «Азербайджанский язык» составлены по такому плану, что на поставленный вопрос следует ответить утвердительно.

Каков же план указанных учебников? Все эти книги составлены по единому плану. Почти в каждом параграфе дается связной текст в виде рассказа, стихотворения и т. д., а затем следуют задания и разъяснения по грамматике. Если это разумно для обучения языку, то почему нельзя составлять по такому же плану и книгу для чтения «Ана дили»? А ведь это дало бы нам возможность сэкономить время, больше упражнять детей и в чтении, и в письме, и, если хотите, в изучении грамматики. Не лучше ли будет, если детей упражнять по грамматике и правописанию на более понятном им материале. А таким материалом являются статьи книги «Ана дили», нежели наспех пройденный материал из «Азербайджанского языка». Все эти соображения дают нам основание сказать, что пора нам серьезно обсудить вопрос, выслушать мнение методистов и учителей о программе по родному языку для начальных классов. Нам следует коренным образом усовершенствовать нашу программу по родному языку, добиться того, чтобы в ней больше уделялось внимания упражнениям детей, обучению живому языку, имея в виду то обстоятельство, что в предстоящей перестройке учебных планов и программ изучение систематического курса грамматики родного языка предполагается начать в IV классе.

Несколько слов скажем и об учебниках «Ана дили» для II—IV классов. Едва ли нужно доказывать, что недостатки программы по родному языку еще в большей степени сказались в книгах для чтения «Ана дили».

Одним из крупных недостатков учебников «Ана дили» для II—IV классов, на наш взгляд, является их чрезмерная перегруженность учебным материалом. Вследствие этого учителя еле успевают наспех проходить материал и до конца учебного года к пройденному почти не возвращаются. В результате пройденное в памяти детей не закрепляется, они опять плохо

[1] А. М. Кафарлы, Азербайджанский язык для II класса, Баку, 1964; Р. Рустамов, Азербайджанский язык для III класса, Баку, 1964; А. Эфендиев, Азербайджанский язык для IV класса, Баку, 1964.

излагают материал, который нужно знать наизусть. И это не случайно. Так, в «Ана дили» для II класса (1964 года издания) на 186 страницах помещено 183 параграфа при 136 годовых уроках, отводимых на чтение. А это значит, что мы обязываем учителя проходить на каждом уроке $1^1/_2$ параграфа, или в среднем $1^1/_2$ страницы текста в день. Еще хуже обстоит дело с «Ана дили» для III класса. В учебнике (1964 года издания) на 305 страницах помещено 222 параграфа при 170 уроках чтения, а это значит, что мы предлагаем десятилетним детям на каждом уроке изучить материал по литературе, по истории родины, географии и природоведению в объеме $1^1/_2$—2 страниц. Мы уже не говорим о том, что нередко мы встречаемся с параграфами, занимающими $2^1/_2$—$3^1/_2$ страницы.

Почему же так получается? Здесь причин немало, в частности, мы идем по тому неправильному пути, о котором еще в начале 30-х годов говорила Н. К. Крупская. Этот неправильный путь в составлении учебников для младших классов заключается в том, что мы стараемся дать учащимся каждого из этих классов «законченные» знания. Вместо того чтобы помещать в этих учебниках с художественной стороны полноценные, с воспитательной — поучительные, с языковой — доступные материалы, помещать в таком объеме, чтобы учитель мог бы их закрепить в памяти детей, мы бесконечно расширяем объем этих учебников порою за счет неполноценных материалов, не считаясь ни с возможностями учителей, ни с возможностями учащихся. Никто еще не доказал, что обилие учебных материалов в учебниках автоматически обеспечивает хорошие знания и грамотность учащихся. Но нам хорошо известна педагогическая истина о том, что в младших классах дети любят заучивать наизусть, а для этого нужно иметь не только подходящие для данного возраста стихи, но и время, чтобы учитель мог неоднократно возвращаться к ранее заученным материалам для закрепления их в памяти учащихся. Нам известна и другая истина. Развитие культуры устной и письменной речи будет успешнее осуществляться не от «обилия» учебного материала, а от достаточного повторения, большого количества упражнений, для того чтобы сделать этот материал достоянием духовной жизни учащихся.

Нам думается, что если мы договоримся с учителями, учеными, методистами и авторами о разгрузке учебного материала в этих учебниках, то это можно сделать за счет исключения неполноценных текстов; следует также включить в учебники интересные и ценные в воспитательном отношении басни, рассказы, стихи, отражающие коммунистическую мораль, содействующие осуществлению образовательных и воспитательных задач.

7. **О программе и учебниках по родному языку и литературе для V—VIII классов.** Создание полноценной программы и учебников по этим предметам для V—VIII классов, как известно, — важная и сложная задача. Нужно признать, что учебники, выпущенные для этих классов по родному языку и литературе, хотя и являются шагом вперед по сравнению с прежними учебниками, нуждаются в очень серьезном совершенствовании. Не лишне будет добавить, что особенно резкой критике в вышеуказанной дискуссии подверглись именно учебники и программа для V—VIII классов.

С этой точки зрения рассмотрим программу и учебники по родному языку и литературе для V—VIII классов.

Проф. А. С. Абдуллаев еще в 1963 году писал: «В настоящее время в V—VIII классах основное время используется в интересах обучения грамматике и орфографии, учебники по родному языку перегружены материалом: все это наносит большой ущерб развитию речи учащихся. Школьники вынуждены заучивать множество ненужных правил. В программе и учебниках даны по фонетике, синтаксису и морфологии такие материалы, которые слишком трудны для понимания школьниками, нередко не имеют какого бы то ни было практического значения в жизни детей».[1]

Нет основания возражать против мнения о том, что в программе по родному языку для V—VIII классов бо́льшая часть отведена «для изучения грамматических категорий, грамматических правил. А это на практике приводит к тому, что изучение самого живого языка остается в тени. Так, например, в VII и VIII классах половина времени отводится на изучение простых и сложных предложений, остальное же время расходуется на повторение грамматических правил, изученных в V—VI классах. Таким образом, в восьмилетних школах изучение родного языка в основном ограничивается изучением грамматики языка (и нередко механическим вызубриванием этих правил)».[2]

Специалисты находят, что для выхода из этого вредного для преподавания родного языка положения нельзя ограничиться переизданием учебников грамматики с некоторой их несущественной переделкой, как это практиковалось в течение многих лет; нужна коренная переделка самой программы, чтобы в ней уделялось место и для литературного разбора, и для преподавания стилистики.

Аналогичные критические замечания высказывают и многие учителя родного языка.

[1] Методический сборник «Преподавание азербайджанского языка и литературы», 1963, вып. II, стр. 3.

[2] Журнал «Азербайджан мектеби», 1964, № 4, стр. 45—46.

Все это показывает, что вывод, сделанный тов. А. М. Арсеньевым в отношении преподавания русского языка в русских школах, в равной мере касается и азербайджанских школ. И в наших школах преподавание грамматических правил в V—VIII классах занимает доминирующее положение, отрывается от изучения самого языка, скатывается к формализму. Вместо того чтобы обучать учащихся родному языку в целом, мы заставляем их годами выучивать грамматические правила языка, а это не обеспечивает развития устной и письменной речи учащихся. Где же выход?

Мы не видим выхода в отмене уроков грамматики в указанных классах. Каждому понятно, что нельзя по-настоящему развивать устную и письменную речь учащихся без овладения грамматическими знаниями. Выход заключается в том, чтобы в V—VIII классах (а в будущем в IV—VIII классах) грамматику родного языка изучать так, чтобы она не отрывалась от живого языка, чтобы и данная отрасль школьной работы также полностью очистилась от формализма. Но это слишком общий ответ на поставленный вопрос. В упомянутой дискуссии для коренного улучшения преподавания родного языка был выдвинут ряд практических предложений. Среди них два предложения, касающиеся программы, заслуживают особого внимания. Одно из них заключается в введении курса стилистики, другое — в продолжении преподавания родного языка и в IX—X классах. Определим свое отношение к этим предложениям.

Нельзя не согласиться с учеными и преподавателями языка и литературы, считающими серьезным недостатком отсутствие преподавания стилистики в V—VIII классах. Если мы стремимся дать своим воспитанникам солидную языковую подготовку, то мы должны отвести широкое место в программе и преподаванию стилистики.

Проф. А. С. Абдуллаев пишет: «В наших современных школах преподавание грамматики и орфографии занимает монопольное положение и не оставляет какого бы то ни было места для обучения стилистике. Однако жизнь, беседы с передовыми учителями показывают, что следует положить конец этому ненормальному положению. А это значит, что часть времени, предназначенного для изучения грамматики, должна быть передана для прохождения стилистики».[1] Он далее призывает раз навсегда отказаться от схоластики, прочно укрепившейся в преподавании грамматики в школах, уделить больше внимания совершенствованию речи учащихся, добиться того, чтобы учащиеся прочно знали и грамматику языка и сти-

[1] Методический сборник «Преподавание азербайджанского языка и литературы», 1963, вып. II, стр. 4.

листику, чтобы они письменные работы выполняли не шаблонным языком, а используя все богатства языка.

Призыв проф. А. С. Абдуллаева, безусловно, заслуживает внимания, и он подхвачен многими методистами и учителями. В своих статьях все методисты и учителя единогласно поддерживают предложение о необходимости введения в программу родного языка стилистики, имея в виду то, что она поможет значительно улучшить культуру речи учащихся. Зная правила стилистики, учащиеся в состоянии будут использовать в речи идиоматические выражения, пословицы и поговорки, афоризмы и т. п. и тем самым украсят свою речь. Более того, соответствующая стилистическая подготовка учащихся даст им возможность выработать свой собственный стиль, свою оригинальность и самостоятельность в речи и письме. Нужно признаться, что в школах мы наблюдаем нередко обратное, когда неопытные учителя вынуждают учащихся говорить и писать по шаблону. Следует положить конец такой практике. Нужно стремиться к тому, чтобы учащиеся основательно знали общие правила стилистики и на этой основе выработали умение самостоятельно говорить и писать. Что касается вопроса о том, как преподавать стилистику, как самостоятельный предмет, имея для этого и отдельный учебник, как это предлагают некоторые авторы, или в системе и процессе преподавания родного языка, то мы против первого предложения и считаем более целесообразным сохранить единый предмет преподавания — родной язык.

Учитель К. Керимов в этом отношении имеет более богатый опыт.

«Несмотря на затруднение, вызванное отсутствием в программе материалов по стилистике, — пишет он, — я на уроках письма, грамматики и литературы, на дополнительных занятиях сообщаю учащимся определенные знания по стилистике и стараюсь их письменную и устную речь улучшать, обогащать и совершенствовать со стилистической стороны».[1]

В своей другой статье «Овладение высокой культурой речи — важнейшее требование дня», снова говоря о необходимости введения курса стилистики в программу и учебники V—VIII классов, К. Керимов вносит конкретное предложение. Он пишет: «В процессе перестройки программы и учебников азербайджанского языка при изложении отдельных грамматических категорий, пунктуационных и орфографических правил там же нужно уделять место для изложения вопросов стилистики».[2]

---

[1] Газета «Азербайджан муэллими», № 86, за 25 октября 1964 г.
[2] Журнал «Азербайджан мектеби», 1964, № 9, стр. 74.

Как и в каком порядке могут быть включены в программу вопросы стилистики, это, конечно, вопрос другого порядка. Специалисты-методисты, авторы учебников должны внести конкретные предложения по этому вопросу. Важно тут то, что справедливое требование учителей и ученых о введении в средней школе курса стилистики должно встретить поддержку.

Что же касается предложения о продолжении курса родного языка и в старших классах, мы заранее должны сказать, что не видим основания для поддержки данного предложения, как бы заманчиво оно ни было. Во-первых, учебный план ввиду перегруженности не позволяет осуществить это. Во-вторых, мы еще не добились рационального использования большого количества часов, отводимых в учебном плане I—VIII классов на изучение родного языка и литературы. Мы убеждены в том, что если рационально использовать все возможности и средства, имеющиеся в распоряжении учителя родного языка, то можно успешно решить все учебно-воспитательные задачи, стоящие перед курсом языка и литературы в I—VIII классах. В-третьих, потому, что курс литературы, преподаваемый в старших классах средней школы, помимо своих специфических задач, служит той же цели — развитию устной и письменной речи учащихся, «отшлифовке» языка школьников. Мы не видим необходимости снова повторять грамматические правила и в IX—X классах.

8. **О программе и учебниках по литературе для старших классов.** Известно, что решение вопроса о дальнейшем повышении уровня преподавания литературы в значительной степени зависит от качества программы и учебников по данному предмету. Между тем, несмотря на определенный сдвиг в этом деле, проблему создания полноценных учебников и программы по литературе нельзя считать решенной.

Какими же серьезными недостатками страдают наши учебники и программа по литературе и как их устранить? Мы не собираемся тут подвергать рецензированию учебники по литературе, но поскольку они подлежат переизданию и перестройке, сделаем некоторые замечания.

Н. К. Крупская еще в 1938 году считала необходимым, «чтобы учебник по литературе был написан как можно проще, без всякой литературоведческой мудрой терминологии», «учебник по литературе не должен стараться объять необъятное, дать литературоведческую оценку чуть ли не всем литературным произведениям всего мира, дать оценку всем литературным направлениям... Излишнее количество оценок, которые надо запоминать, оттесняет на задний план самое

главное — это умение самостоятельно разбираться в литературных произведениях».[1]

К сожалению, данное бесспорное методическое положение не всегда учитывается при построении программы и составлении учебников по литературе.

В декабре 1964 года в Министерстве просвещения республики состоялось совещание группы учителей литературы и ученых-методистов, на котором обсуждалось состояние программ и учебников по литературе для V—XI классов.[2] В феврале 1965 года группа учителей литературы и методистов коллективно выступила на страницах газеты «Азербайджан муэллими». В своей статье «Улучшить программу и учебники по литературе», опубликованной в порядке обсуждения, они подвергли критике наши программы и учебники.

Хотя ни указанное выше совещание, ни дискуссионная статья и последующие за ней отклики не подняли всех необходимых вопросов, связанных с коренным улучшением содержания курса литературы, тем не менее они выдвинули ряд полезных предложений, которые заслуживают внимания.

Учителя литературы в один голос жалуются на чрезмерную перегруженность программы и учебников литературы, что приводит к тому, что им, учителям, не удается глубоко проходить каждое предусмотренное программой произведение, а учащимся не удается основательно изучать эти произведения. В результате учащиеся не могут дать всесторонний анализ, соответствующую оценку, недостаточно разбираются в художественной и идейной ценности изучаемых произведений.

«Необъятность» учебного материала приводит к тому, что учащиеся лишь слушают сообщаемые учителем сведения о писателях, об их произведениях, сами же не находят времени для того, чтобы читать и осмысливать произведения, указанные в программе.

Нельзя не согласиться с Н. И. Кудряшевым (АПН РСФСР), который в своей статье «О курсе литературы в средней школе» не без основания писал: «В основу курса литературы средней школы справедливо положено чтение и изучение художественных произведений. Только при условии внимательного, вдумчивого чтения и самостоятельных размышлений ученики могут постичь, почувствовать, пережить поэтический образ. Чтение, связанное с раздумьем, прививает культуру этических и эстетических переживаний, развивает воображение, образное мышление, необходимое человеку не только в постижении произведений искусства, в художественном творчестве, но и в научных изысканиях, во всех видах деятельности».[1]

[1] Н. К. Крупская, Избранные педагогические произведения, М., 1957, стр. 623.

[2] Газета «Азербайджан муэллими», № 2 за 7 января 1965 г.

Если это так, то мы должны составлять наши программы таким образом, чтобы учащиеся нашли практическую возможность читать и изучать художественные произведения, предусмотренные программой. Это вовсе не значит «обеднить» содержание курса. Это означает, что лучше ограничить список изучаемых произведений, для того чтобы глубоко их изучить, нежели расширить список, что неизбежно приводит к поверхностному изучению.

Здесь возникает целый ряд вопросов, требующих серьезного рассмотрения. Одним из них является вопрос о том, из чего должно складываться содержание курса литературы в школах с азербайджанским языком преподавания.

Существует мнение о том, что в курсе литературы для старших классов должны быть представлены, кроме родной литературы, и основные представители русской литературы и выдающиеся писатели зарубежной литературы и литературы братских республик.

Едва ли можно сомневаться в благих побуждениях такого мнения. Однако каждому учителю понятно, что такое построение курса невозможно, что это будет неудачной попыткой «объять необъятное». Где же выход?

Основным содержанием курса литературы, разумеется, должна быть родная литература как часть мировой литературы. Но понятно, что нельзя ограничить знания учащихся средних школ лишь сведениями по родной литературе. Важное место должны занять сведения по русской литературе. Но в азербайджанских школах особо проходится элементарный курс русской литературы на русском языке. Вряд ли есть необходимость дублировать этот курс на азербайджанском языке. Поэтому, на наш взгляд, в курсе литературы должен быть предусмотрен ряд обзоров по русской литературе XIX века, начала XX века и советского периода, чтобы учащимся хорошо были понятны литературные связи Советского Азербайджана с братской Советской Россией.

Учащиеся должны познакомиться в обзорах и с зарубежной литературой, литературой народов СССР и стран социализма. Помимо этого, путем внеклассного чтения, литературных вечеров, рефератов и т. п. должно проводиться ознакомление учащихся с лучшими образцами неродной, в особенности русской, литературы, литературы братских народов СССР и стран социализма.

Следующий и не менее важный вопрос — пределы начального курса литературы и историко-литературного курса. При

[1] Журнал «Советская педагогика», 1965, № 1, стр. 13.

одиннадцатилетнем сроке обучения эти пределы легко определялись: в V—VIII классах — начальный курс, в IX—XI классах — историко-литературный курс. При десятилетнем сроке обучения время на историко-литературный курс значительно сокращается. Начать же этот курс в VIII классе в нынешних условиях, когда VIII класс является выпускным, вряд ли будет целесообразным. При переходе же на всеобщее среднее обучение создаются благоприятные условия для решения вопроса. Переход же с IV класса на систематический курс обучения еще больше облегчает решение вопроса. Поэтому будет целесообразным в IV—VII классах проходить начальный курс литературы, а в VIII—X классах — историко-литературный курс.

Определение содержания курса литературы в средней школе требует ясного ответа и на такие вопросы, как вопрос об объеме сведений по теории литературы, вопрос о перечне произведений для внеклассного чтения, вопрос о содержании и характере письменных работ (сочинений), вопрос о критериях отбора произведений с идейных, этических и эстетических позиций.

Именно такой, всесторонне обдуманный подход к определению содержания курса литературы будет способствовать повышению уровня ее преподавания.

9. **Специфические методы и приемы изучения родного языка и литературы.** Известно, что задача повышения уровня преподавания родного языка и литературы не может быть успешно решена без применения активных методов и приемов, без основательной перестройки организации уроков на основе активизации познавательной деятельности учащихся, без рационального использования соответствующих наглядных пособий и современных технических средств на уроках. Но поскольку эти требования касаются преподавания не только языка и литературы, но и всех других школьных дисциплин, мы остановимся на них в другой главе. Здесь же скажем несколько слов о тех средствах и специфических приемах, которые характерны лишь для уроков языка и литературы.

А. **О заучивании наизусть.** Значение заучивания наизусть стихов на уроках родного языка и литературы общеизвестно. Рациональное применение данного приема значительно способствует обогащению речи учащихся, возбуждает и развивает интерес и любовь к поэзии, вырабатывает навыки выразительного чтения, обогащает духовный мир школьников. Передовые учителя школ Азербайджана широко пользуются этим давно известным приемом на уроках языка и литературы, особенно в I—VIII классах. Так. учительница начальных классов т. А. Алиева (школа № 208 г. Баку) в своей статье «Основное средство развития речи», говоря о значении заучивания наизусть в младших классах, пишет: «Мой 20-летний опыт работы лишний раз показывает, что заучивание наизусть стихов в начальных классах играет большую роль в развитии речи учащихся, в обогащении их запаса слов. Именно поэтому я систематически пользуюсь этим приемом». А учительница языка и литературы т. З. Сулейманова (школа № 56 г. Баку) пишет, что она наряду с поэтическими произведениями практикует заучивание и отрывков из прозаических произведений. «Опыт показывает, что при изучении того или иного прозаического произведения для раскрытия отдельных характеров заучивание отрывков и монологов дает свои хорошие учебные результаты».[1]

К сожалению, вопрос о заучивании наизусть стихов и выразительном их чтении не везде является решенным. В программах начальных классов содержится лишь требование о применении данного приема, но не указывается перечень произведений, подлежащих заучиванию. В программе V—VIII классов имеется такой перечень, но проверка состояния преподавания и знаний школьников показывает, что учащиеся не прочно владеют текстом, подлежащим заучиванию наизусть, быстро забывают то, что заучивали; многие учащиеся не умеют выразительно читать заученные наизусть стихи. В чем же причина этого? Причину этого серьезного недостатка следует искать, во-первых, в перегруженности программ и учебников по родному языку и литературе, о чем было сказано выше. Перегруженность не дает возможности учителям систематически проверять и повторять заученное учащимися, что, естественно, приводит к быстрому забыванию; во-вторых, в том, что многие стихи и отрывки, включенные в учебники и рекомендованные для заучивания наизусть, не отличаются высоким художественным качеством. А это приводит к тому, что учащиеся заучивают их без особого интереса и быстро забывают.

Наконец, в-третьих, причину нужно искать в подготовке самого учителя, в его «художественном образовании». Учитель должен сам знать наизусть много художественных текстов. Кому не известно, что если сам учитель литературы не в состоянии выразительно и наизусть прочитать стихотворение или отрывок из изучаемого поэтического произведения, то ему трудно бывает вызвать интерес у своих учащихся к этому произведению и стремление выучить его полностью или частично наизусть.

Требуется в этом отношении и методическая подготовленность учителя. К сожалению, наша методическая литература по данному вопросу бедна. Вопрос этот, т. е. заучивание наи-

[1] Газета «Азербайджан муэллими», № 102 за 20 декабря 1964 г.

зусть, в методическом отношении еще далеко не является разработанным. Иными словами, учитель еще не располагает соответствующими методическими пособиями, указаниями.

Известно, что великий педагог К. Д. Ушинский в преподавании родного языка придавал большое значение заучиванию наизусть. Он не без основания подчеркивал, что одно из важных занятий наставника отечественного языка «должно состоять в толковом чтении и изучении наизусть образцовых литературных произведений». Ушинский считал, что этим учитель достигает важных учебно-воспитательных целей. Он писал: «Статьи, назначаемые для чтения и изучения наизусть детьми, должны быть по содержанию доступны детскому пониманию: ибо иначе они не достигнут своей главной цели: не введут дитя в сознательное овладение богатствами слова, а увеличат и без того большой запас слов и оборотов неосознанных и полуосознанных дитятей».

Больше того, К. Д. Ушинский требовал, чтобы при подборе статей для учебников они «не толковали о чувствах, которые не могли еще развиться в ребенке, и не давали ему гибельной и отвратительной привычки употреблять без чувства слова, созданные глубоким чувством. Статьи эти, наконец, должны быть нравственны...»[1]

Как видно, заучивание наизусть и чтение стихов вовсе не являются простым методическим вопросом. Этот вопрос требует подробного научно-педагогического и психологического освещения, чтобы методически вооружить учительство.

К сожалению, наши методические сборники по вопросам преподавания языка и литературы, а также методические пособия пока ограничиваются лишь подчеркиванием значения заучивания наизусть.

Между тем учительство и в этом отношении требует от нас конкретной методической помощи.

Б. **Внеклассное чтение учащихся**. Трудно себе представить современную хорошо организованную школу без хорошо поставленного внеклассного чтения. Оно неотъемлемая часть всей учебно-воспитательной деятельности школы. Учебно-воспитательное значение внеклассного чтения общеизвестно. Кто, например, не знает, что внеклассное чтение расширяет общий кругозор учащихся, вырабатывает и развивает навыки самостоятельного чтения книг, воспитывает любовь к книге, потребность и привычку систематически читать беллетристику, отшлифовывает язык учащихся, развивает их устную и письменную речь.

[1] К. Д. Ушинский, Сочинения, т. 7, М., 1949, стр. 259.

Еще в 1933 году Н. К. Крупская писала: «Вопрос о детском чтении — это один из важных вопросов. Детское чтение играет крупную роль в жизни ребят, гораздо более крупную роль, чем в жизни взрослых. Книга, прочитанная в детстве, остается в памяти чуть ли не на всю жизнь и влияет на дальнейшее развитие ребят. Из книг, которые ребята читают, они черпают определенное мировоззрение, книги вырабатывают у них определенные нормы поведения».[1]

Едва ли нужно доказывать, что без хорошо поставленного внеклассного чтения трудно поднять в школе общий уровень преподавания языка и литературы.

Мы не намерены здесь останавливаться на методике организации внеклассного чтения применительно к различным группам учащихся. Этот вопрос требует особого изучения и освещения. Мы намерены сказать несколько слов о том, каково положение в наших школах в этом отношении и что надо нам сделать, чтобы основательно улучшить этот чрезвычайно важный участок школьной работы.

В июне 1963 года коллегия Министерства просвещения рассмотрела данный вопрос. Выяснилось, что если в одной части школ внеклассное чтение прочно вошло в систему всей учебно-воспитательной работы, то в другой — оно находится в неудовлетворительном состоянии. Между тем имеются все возможности поднять уровень внеклассного чтения. Этому служит прежде всего густая сеть школьных библиотек. В школьных библиотеках насчитывается (1965 г.) 5,5 млн. экземпляров книг, т. е. в среднем 5,4 книги на ученика. Книжный фонд школьных библиотек из года в год растет. Кроме школьных библиотек, учащихся обслуживает густая сеть детских и других городских и сельских библиотек.

Приходится только сожалеть, что это колоссальное духовное богатство — книжный фонд — не везде рационально используется. И здесь причину мы вправе искать прежде всего в недостаточной методической подготовленности и настойчивости некоторых учительских коллективов.

Едва ли нужно доказывать, что именно от учителей зависит правильная организация этой работы в школах. И дело тут заключается не в том, чтобы добиться чтения учащимися большого количества книг, а в том, чтобы обеспечить правильный подбор книг для внеклассного чтения с учетом подготовки и возрастных особенностей детей, добиться, чтобы ученик, читая книгу, «выжимал» по мере своих сил и возможностей ценное из этой книги.

[1] Н. К. Крупская, Избранные педагогические произведения, М., 1957, стр. 664—665.

Внеклассное чтение должно способствовать не только проявлению читательских интересов у учащихся, но и выработке у учащихся самостоятельных суждений, оценок качеств и поступков литературных героев, стремления подражать любимым литературным образам.

Все это как нельзя лучше показывает, что вопрос о внеклассном чтении художественной литературы является одним из решающих рычагов в деле повышения общего развития школьников, их эстетического роста, идейно-политического воспитания. И если нам пока не удалось по-настоящему организовать эту работу во всех без исключения школах, причину надо искать не только в организационных неполадках, в недостатках учительских коллективов, но и в том, что многие специфические вопросы внеклассного чтения пока у нас остаются недостаточно освещенными.

За последние годы все чаще в нашей республиканской печати стали появляться статьи по этому вопросу. Больше всего об этом пишет молодой преподаватель Азгосуниверситета им. С. М. Кирова (кафедра библиотековедения) А. Т. Халафов. Он не без успеха изучает вопрос о руководстве внеклассным чтением учащихся V—VIII классов и добился некоторых результатов. В частности, он изучил и осветил в печати такие немаловажные вопросы, как «Читательский интерес у учащихся»[1], «Культура внеклассного чтения учащихся»[2] и др.

Тов. Халафов не без основания подчеркивает, что «чтение большого количества книг художественной литературы не является признаком эффективности внеклассного чтения. Есть школьники, которые читают много, но пользы от этого мало. Чтобы сделать чтение достаточно полезным, необходимо вооружить учащихся культурой внеклассного чтения».[3] С этим выводом нельзя не согласиться. Автор освещает вопрос о том, в чем же заключается культура внеклассного чтения. Но здесь речь идет о V—VIII классах. А как быть с вопросами внеклассного чтения в I—IV классах, в старших классах средней школы? К сожалению, эти вопросы ожидают пока своих исследователей. Нечего доказывать, что освещение всех важных вопросов внеклассного чтения значительно поможет учителям, библиотекарям рационально и эффективно организовать эту работу с детьми.

У нас нет возможности осветить все специфические вопросы преподавания родного языка и литературы. Их немало. Проведение и проверка письменных работ с первого по десятый класс также является одним из специфических вопросов данного предмета. К сожалению, и этот участок работы мы пока не имеем основания считать благополучным. А кому не известно, что низкий уровень грамотности известной части выпускников школ в значительной мере объясняется неудовлетворительной постановкой письменных работ во многих школах, особенно сельских. В одних случаях не выполняются нормы проведения письменных работ, в других — обедняются виды письменных работ, в третьих — допускается либерализм при оценке этих работ и т. п.

[1] Журнал «Азербайджан мектеби», 1963, № 10.
[2] Указ. журнал. 1964, № 6.
[3] Там же, стр. 50.

Все это обязывает нас обратить самое серьезное внимание на состояние письменных работ во всех школах, обучение учащихся таким важным навыкам, как изложение прочитанного или услышанного, сочинение на литературные и свободные темы.

Таковы далеко не все вопросы преподавания родного языка и литературы в школах Азербайджана.

ГЛАВА IV

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ

Преподавание русского языка прочно вошло в жизнь азербайджанских и других нерусских школ республики. «Происходящий в жизни процесс добровольного изучения, наряду с родным языком, русского языка имеет положительное значение, так как это содействует взаимному обмену опытом и приобщению каждой нации и народности к культурным достижениям всех других народов СССР и к мировой культуре. Русский язык фактически стал общим языком межнационального общения и сотрудничества всех народов СССР».[1]

Азербайджанский народ, как и все трудящиеся республики, с глубокой любовью относится к русскому языку, стремится овладеть этим языком, наравне с родным. Не говоря о выдающихся деятелях культуры дореволюционного Азербайджана, которые с величайшим вниманием относились к изучению русского языка молодежью, следует подчеркнуть, что после победы Советской власти в Азербайджане, когда разрешилась проблема обучения детей на родном языке, особенно подчеркивалось значение изучения русского языка азербайджанской молодежью.

Азербайджанский народ на собственном опыте убедился в плодотворном влиянии русской культуры, русского языка, спо-

[1] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 115—116.

собствующих обогащению и развитию его национальной культуры.

Русский язык раскрыл перед нашим народом бесценную сокровищницу великой русской культуры, творения Пушкина и Лермонтова, Толстого и Чехова, Горького и Маяковского и других титанов русской литературы, замечательные произведения братских литератур. Наша молодежь овладевает достижениями советской и мировой науки и техники посредством русского языка.

Именно исходя из всего этого, выражая мысли азербайджанского народа, с трибуны IV съезда учителей Азербайджана (ноябрь 1960 года) секретарь ЦК КП Азербайджана тов. В. Ю. Ахундов сказал: «Русский язык — это второй наш родной язык, и по-моему, этим все сказано. Русский язык надо знать, как свой родной язык. Сам народ сказал об этом свое решающее слово, когда ввели добровольное изучение русского языка. Во всей республике не было ни одного случая отказа от изучения русского языка.

И это понятно. Без русского языка нет движения вперед. Это язык Ленина, и его надо знать».

В принятом IV съездом учителей «Обращении» сказано:

«Съезд учителей особо отмечает значение изучения русского языка в нерусских школах республики. Русский язык является мощным средством укрепления нерушимой дружбы и межнационального общения народов Советского Союза. Он играет исключительную роль в совершенствовании национальных кадров для всех отраслей народного хозяйства и культуры».

В своем письме «Слово русскому брату», принятом на торжественном заседании ЦК КП Азербайджана и Верховного Совета Азербайджанской ССР 29 мая 1964 года и врученном сессии Верховного Совета РСФСР 10 июня 1964 года в связи с 150-летием вхождения Азербайджана в состав России, азербайджанский народ еще раз провозгласил в честь русского языка следующие свои сердечные слова в стихах, написанных народным поэтом С. Рустамом:

«Ленин взошел на трибуну,
полный мужества и сил,
И со всей землей по-русски
напрямик заговорил,
С той поры еще важнее
(я к нему давно привык)
Стал для всех народов наших
Русский ленинский язык».[1]

В этих стихах как нельзя ярче выражена любовь народа к великому русскому языку.

[1] Газета «Известия», № 138 за 11 июня 1964 г.

На таких гранитных началах, на началах общенародной любви изо дня в день развивается беспредельная любовь к русскому языку школьной молодежи Азербайджана, ее стремление овладеть этим языком.

Об этом красноречиво говорят мысли и чувства учащихся, выраженные в их письменных работах. Можно было бы привести много примеров из письменных работ учащихся, но я ограничусь лишь несколькими.

Вот что писала ученица XI класса Сабирабадской школы Дамирова Хумар:

«Русский язык я люблю за то, что он является языком великой нации, впервые в истории поднявшей знамя социалистической революции. Русский язык я люблю за то, что русский народ оказал братскую помощь другим народам бывшей царской России... Русский язык еще я люблю за то, что на этом языке создавали свои произведения Пушкин, Лермонтов, Маяковский и многие другие».

Ученица XI класса Сновской школы горного Лерикского района Мамедова Айна писала:

«Мы, азербайджанцы, с большой любовью изучаем русский язык и считаем его для себя вторым родным языком... Знание русского языка помогает овладевать богатствами науки и культуры великого русского народа...

Я люблю нашу Родину — наш великий многонациональный Советский Союз. Русский язык — могучее средство укрепления дружбы народов СССР».

Ученица XI класса Шамхорской школы Осипян Асмик заявила: «Учусь я в армянской школе, но с большим удовольствием читаю на русском языке газеты, художественную литературу и всегда получаю огромное удовольствие от этого чтения. Я стараюсь запомнить все новые и новые русские слова. Хочу знать русский язык так, как армянский. Я выражу мнение всех моих одноклассников, если скажу, что уроки русского языка самые любимые, и изучаем мы русский язык с большой любовью».

Приведу еще один пример.

Ученица XI класса Кусарской школы Велиметова Эльмира в письме школьнице из Днепропетровска написала:

«По нации я лезгинка, а учусь в азербайджанской школе. Наряду с азербайджанским языком, мы изучаем и русский. Переписываться на русском языке я считаю большим счастьем. Я, девушка-лезгинка, горжусь тем, что владею русским всеохватным языком. Знание русского языка помогло найти мне с тобой общий язык — язык дружбы и мира».

Можно было бы привести много примеров и из грузинских школ республики, говорящих об этом.

Изучая школьные предметы на родном языке и изучая русский язык, дети разных национальностей посредством русского языка общаются, дружат между собой, составляют спаянный коллектив, что создает плодотворную почву для воспитания детей на ленинских принципах социалистического интернационализма и дружбы народов.

В настоящей главе мы ставим перед собой задачу кратко осветить наши достижения в обучении детей русскому языку в школах и те проблемы, которые стоят перед нами в этом деле.

1. **Наши достижения и нерешенные вопросы в постановке преподавания русского языка в школах.** Наиболее крупным достижением количественного порядка нужно считать то, что теперь обучением русскому языку охвачены все школы, даже самые отдаленные сельские начальные. Если раньше нас всех беспокоило то, что часть сельских школ не была обеспечена преподавателями русского языка, теперь этот пробел в основном устранен. Русский язык слышен не только в крупных населенных пунктах, но и в небольших отдаленных горных селениях республики, а это признак его всеобщности и массовости. Правда, не везде его изучение поставлено одинаково хорошо, но тот факт, что русский язык преподается повсеместно, является большим достижением.

Передовые школьные коллективы республики добились больших успехов в обучении русскому языку, вооружают учащихся прочными навыками устной и письменной речи, прививают им любовь к русской литературе.

Во многих школах обучение учащихся ведется на уровне программных требований, выпускники этих школ довольно свободно выражают свои мысли на русском языке, могут пользоваться литературой на этом языке, успешно обучаются в дальнейшем в высших учебных заведениях как на родном, так и на русском языке.

Достаточно сказать, что более 400 выпускников азербайджанских школ успешно учатся в разных вузах Москвы, Ленинграда и других центральных городов Союза.

Азербайджанский педагогический институт языков имени М. Ф. Ахундова, готовящий преподавателей русского и иностранных языков для средних школ республики, комплектуется в основном выпускниками нерусских школ.

Я не буду приводить примеров образцовой работы по обучению русскому языку в школах Баку, Кировабада и других крупных городов и районных центров республики, потому что условия преподавания русского языка, как известно, в этих школах резко отличаются от положения в сельских районах. В Баку, например, дети повседневно общаются с русским населением, постоянно слышат русскую речь, и это, несомненно, значительно облегчает усвоение русского языка, овладение навыками русской речи. Выпускники нерусских школ здесь свободно владеют русским языком, имеют хорошие знания, навыки устной и письменной речи.

Сейчас, несмотря на некоторые шероховатости, одна за другой выходят на широкую дорогу хорошей постановки изучения русского языка многие сельские школы даже таких районов, как Кельбаджарский, Лерикский и другие.

Хочется привести один яркий пример.

В Шамхорском районе довольно далеко от районного центра и железной дороги находится Нижне-Сейфалинская восьмилетняя школа. Школа эта помещается в более чем скромном здании, занимается в 2 смены, не может похвастаться богатым оборудованием, кабинетами и т. д. Но в школе работает дружный коллектив, возглавляемый вдумчивым, образованным директором К. К. Байрамовым.

Товарищ Байрамов проявляет особую заботу о преподавании русского языка, об учителях этого предмета. Русский язык в школе преподают три учителя: Л. Н. Панкратова, Г. Р. Петрова и Г. Г. Аббасов. Учительницы Панкратова и Петрова овладели родным языком учащихся, и это очень помогает им в работе, в общении с детьми и населением.

Уроки русского языка проводятся в школе образцово, широко применяются творческие упражнения, с особой тщательностью ведется словарная работа, большое внимание обращается на развитие речи учащихся. Ученики очень любят уроки русского языка, своих преподавателей, проявляют особое усердие, делают большие успехи.

Достигнутыми успехами в деле изучения русского языка мы обязаны прежде всего нашим кадрам преподавателей русского языка.

Создание большой армии учителей русского языка в нерусских школах республики является большим успехом в этом деле.

Было время, когда мы испытывали огромную нужду в учителях русского языка и при наличии сильного стремления населения обучать своих детей русскому языку не могли из-за отсутствия преподавателей удовлетворить потребность многих школ в учителях русского языка. С конца 30-х годов началась усиленная подготовка учителей русского языка и был достигнут перелом в этом отношении. Ныне в школах республики работает около пяти тысяч учителей русского языка, получивших специальное образование, тогда как 27 лет тому назад их было всего 441 человек. В начале 40-х годов учителей русского языка с высшим образованием было всего 6,4%, а ныне они

составляют 39,4 процента. Это — колоссальный успех. Число учителей русского языка растет из года в год. Еще важнее то, что среди учителей русского языка выросло много передовых преподавателей, творчески относящихся к порученной работе, и их ряды растут непрерывно.

В деле преподавания русского языка в школах Азербайджана сделан большой шаг и в отношении создания оригинальных программ и учебников, хотя, как увидим дальше, они нуждаются в значительном совершенствовании и улучшении.

Все это, вместе взятое, значительно подняло уровень преподавания русского языка, точнее, создало благоприятные условия, опираясь на которые, можно решительно улучшить постановку преподавания данного предмета. Это тем более необходимо, что во многих школах состояние преподавания русского языка не отвечает требованиям программы. Особенно это относится к сельским школам.

Значительная часть учащихся сельских школ, даже выпускники этих школ, не владеют русской речью, имеют более чем скудный запас слов, не в состоянии пользоваться литературой на русском языке. Причин этого много: слабая подготовка некоторой части преподавателей, текучесть среди педагогических кадров, отсутствие должной методической помощи молодым учителям, слабый контроль за работой преподавателей, отсутствие систематической внеклассной работы, в частности регулярного, организованного внеклассного чтения, и др.

Хотя достигнутые успехи в состоянии преподавания русского языка в наших школах бесспорны, далеко еще не все вопросы, связанные с этим важнейшим участком школьной работы, разрешены. Остановимся на некоторых вопросах, благоприятное решение которых должно способствовать дальнейшему повышению уровня преподавания русского языка.

2. **Основательно улучшить содержание обучения русскому языку.** Одной из важнейших задач в деле дальнейшего улучшения преподавания русского языка в азербайджанских школах была и остается перестройка и усовершенствование учебных планов и программ, учебников и учебно-наглядных пособий. От того, насколько будут научно обоснованы и методически правильно построены наши учебные программы и учебники по русскому языку, насколько широко будут применяться наглядные пособия и технические средства в преподавании, в значительной мере зависит успех в этом деле.

В 1960—1963 годах в Азербайджане были составлены новые программы для II—IV, V—VIII, IX—XI классов и для вечерних школ. Программы эти построены на новых принципах, в них намечена новая система работы по изучению русского языка.

В отношении действующей программы для II—IV классов надо сказать, что она не отличается большой оригинальностью по сравнению с программой для нерусских школ РСФСР и ряда национальных союзных республик. По сравнению с программой для нерусских школ РСФСР она охватывает несколько сокращенный объем грамматического материала, но строится примерно на тех же принципах, что и программа для нерусских школ РСФСР. Наличие в программе «Словаря-минимума» для каждого класса способствует упорядочению словарной работы на уроках русского языка. Руководствуясь этим словарем, учитель всегда может установить, какое слово из имеющихся в тексте должно войти в активный запас учащихся, и в соответствии с этим проводить особую работу по его изучению и закреплению.

Нельзя не согласиться с одним из авторов учебника для II класса, т. Е. Е. Речицкой, которая писала, что «сам по себе факт определения не только количественных, но и качественных норм словаря по годам обучения (а в пределах II класса по этапам обучения: разговорные уроки, обучение букварю, послебукварный курс), выделение отдельных категорий слов для активного усвоения является некоторым достижением».[1]

Для V—VIII классов у нас составлена оригинальная программа, резко отличающаяся от аналогичных программ для нерусских школ других республик.

Основная цель этой программы — усилить практическую направленность в обучении русскому языку в плане создания наиболее благоприятных условий для развития устной и письменной речи.

В новой программе по сравнению с прежней несколько сокращен материал по грамматической теории, усилено внимание овладению практическими умениями и навыками. Программа предусматривает увеличение количества упражнений, непосредственно связанных с совершенствованием и закреплением речевых навыков. К числу таких упражнений в первую очередь относятся упражнения в конструировании и реконструкции предложений, составление ответов на вопросы и тому подобное.

Одной из наиболее существенных особенностей этой программы является отказ от традиционного линейного расположения материала по грамматике и замена его концентрическим принципом. Авторы программы считают, что концентрический принцип дает возможность расположить подлежащий усвоению материал таким образом, чтобы морфологические категории и формы, взаимосвязанные в составе предложения,

---

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», № 3, 1962, стр. 5.

изучались параллельно, одновременно или сразу вслед друг за другом.

Концентрический принцип, по их мнению, дает возможность расположить материал таким образом, чтобы взаимосвязанные категории внутри одной части речи тоже изучались и усваивались параллельно.

Программа предусматривает тесную увязку занятий по языку с уроками чтения.

Программа и в расположении материала, и в рекомендуемой системе занятий, и в объеме работ, а также в самих формулировках учитывает специфику русского языка сравнительно с азербайджанским. Учитываются также знания учащихся по грамматике родного языка.

В части текстов для чтения программа исходит из требования отбора посильного по языку учащимся материала, задач развития речи, задач воспитательного характера. По сравнению с программой для нерусских школ РСФСР программа и в этой части значительно разгружена и облегчена.

Новая программа для V—VIII классов, по признанию учителей, значительно содействует улучшению преподавания, развитию речи учащихся, но и она нуждается в дальнейшем улучшении, уточнении, доработке.

Для старших классов также создана новая программа. Она предусматривает повторительный с известным расширением курс грамматики, изученный в V—VIII классах, и чтение произведений русских писателей XIX и XX веков.

Если и прежняя программа по литературе для наших школ предусматривала значительное сокращение объема литературного материала по сравнению с аналогичными программами для школ других республик, то новая программа предусматривает дальнейшее облегчение, замену больших текстов, задачу обеспечения всемерного развития речи учащихся.

Параллельно с работой над программами шла в республике работа по созданию учебников для всех классов. В результате для II—X классов по русскому языку уже изданы новые учебники в соответствии с требованиями новых программ.

Новые программы и учебники представляют известный шаг вперед. Их основные принципы построения не раз освещались на страницах периодической педагогической печати республики, в докладах на республиканском совещании (январь 1962 года), на республиканской научно-теоретической конференции (апрель 1964 года), посвященных преподаванию русского языка в нерусских школах.[1]

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., №№ 2, 3, 4, 1964 г., №№ 5, 6.

Принципы, положенные в основу построения новых программ и учебников по русскому языку для азербайджанских школ, одобрены педагогической общественностью республики и многими методистами русского языка братских республик.

Возникает законный вопрос: можно ли считать проблему определения содержания обучения русскому языку — проблему построения программ и учебников для азербайджанских школ республики в основном решенной, поскольку они построены на началах более или менее разумных и одобренных принципов? К сожалению, нет основания утвердительно ответить на этот вопрос. Дело тут не только в принципах, но и в том, как эти принципы внедрялись в жизнь при разработке программ и учебников, как выглядят сами программы и учебники, соответствуют ли они на нынешнем этапе развития школьного образования задачам обучения. Если нет, то в каком направлении следует их совершенствовать?

Это один из коренных вопросов преподавания русского языка, ибо нельзя забывать, что задача резкого повышения уровня преподавания любого предмета не может быть успешно решена без коренного улучшения качества программ и учебников.

Мы, разумеется, не ставим перед собой сложную задачу — осветить все пути совершенствования содержания обучения русскому языку. Хочется, однако, сказать несколько слов, сделать лишь несколько общих замечаний по затронутому вопросу в общепедагогическом плане.

Прежде всего остановимся на содержании обучения русскому языку во II—IV классах. Создание специальной программы и издание трех оригинальных учебников[1] для II—IV классов мы считаем определенным достижением, ибо эти учебники, по сравнению с прежними с методической стороны, а также по содержанию и оформлению выглядят лучше. Все они были рекомендованы Министерством просвещения на основе проведенного в 1957 году конкурса и с тех пор выдержали 9 изданий. Однако практика обучения за последние 5 лет и проверка школ показывают, что, как бы эти учебники ни были построены на началах одобренных педагогических принципов, в нынешнем своем состоянии они нуждаются в улучшении.

Каковы же основные недостатки программы и учебников для II—IV классов и как их устранить?

[1] Г. Д. Касумбейли, Е. Е. Речицкая — Русский язык для второго класса азербайджанской школы, Азеручпедгиз, Баку, 1964, Л. Г. Векилова, А. Г. Дахнович — Русский язык для третьего класса азербайджанских школ, Азеручпедгиз, Баку, 1964, В. И. Колесников, С. Л. Нисимов — Русский язык для четвертого класса азербайджанских школ, Азеручпедгиз, Баку, 1964.

Одним из наиболее серьезных недостатков программы и составленных на ее основе учебников для II—IV классов является чрезмерная перегруженность их учебным материалом, не учтены в них возможности учащихся овладеть за три года предложенным объемом знаний и навыков по русскому языку.

Программа содержит в себе не только тематику бесед для развития речи, но и нормы запаса русских слов, подлежащих активному усвоению учащимися. Права т. Е. Е. Речицкая, утверждая, что «наличие конкретных списков слов, которые должны быть практически усвоены учащимися и употребляться ими в речи, значительно облегчает работу учителя».[1] Это бесспорное методическое преимущество новой программы и новых учебников.

Но вопрос в том, как была определена эта норма запаса русских слов для активного усвоения учащимися II—IV классов. К сожалению, основой для этого послужили лишь субъективные методические суждения самих авторов.

Программа предлагает для II класса 400—450, для III — 450—500, для IV — 400—450 новых слов. Это означает, что учащиеся, оканчивающие IV классы азербайджанских школ, должны иметь в своем активном словаре 1250—1400 русских слов.

Авторы учебников для II—IV классов, опираясь на требования программы, дали списки новых слов, подлежащих активному использованию в речи учащихся по каждому из означенных классов. Поскольку нужно для закрепления в памяти этих слов обеспечить частое повторение их в различных формах, предложениях и текстах, то учебники так перегружены текстами, что по своему объему мало уступают учебникам по родному языку для данных классов. Между тем проблему разгрузки учебников по родному языку для младших классов от второстепенных учебных материалов мы не считаем решенной.

Перегрузка учебников и программ по русскому языку для II—IV классов несомненна. Собственно, сами авторы также этого не скрывают. Е. Е. Речицкая, говоря о нормах активного словаря учащихся младших классов, признает, что «видимо, в эти нормы необходимо внести некоторые изменения в сторону дальнейшего сокращения количества слов, подлежащих активному усвоению».[2]

Перегруженность рассматриваемых программ и учебников приводит к тому, что учителя вынуждены комкать материал,

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962, № 3, стр. 5.
[2] Там же.

ограничиваться беглым прохождением, не могут заниматься в должной степени повторением, закреплением, и все это отрицательно сказывается на знаниях учащихся, развитии их речи, практических навыков.

Об этом говорят многие учителя, озабоченные тем, что им приходится быстро проходить «программу, с досадой оглядываясь на остающиеся пробелы и недоработки».[1]

Бесспорно, требуется разгрузить материал учебников в целях создания условий для полного и глубокого изучения его учащимися. Возникает вопрос: как сокращать нормы слов, подлежащих активному усвоению? Нелегко ответить на этот, я бы сказал, кардинальный вопрос. Всякий «глазомерный» подход здесь не может привести к правильному решению вопроса. Необходимо для этого не только всесторонне учесть соображения авторов и предложения учителей, но принять во внимание и возможности учащихся рассматриваемых классов, проверить все это экспериментально, учесть опыт школ братских республик и т. д. Ясно одно: если ученики к окончанию IV класса прочно овладеют и половиной рекомендованной программой нормы активного словаря, то они смогут на определенные, близкие им темы свободно говорить и писать по-русски. А между тем ныне выпускники даже VIII классов в сельских местностях не имеют соответствующей для этого подготовки. Над этим вопросом нам следует серьезно подумать.

Вторым серьезным недостатком учебников для II—IV классов по русскому языку является не совсем удачный подбор учебного материала.

Подбор учебного материала для любого учебника вообще, для учебников младших классов в особенности, — чрезвычайно важный вопрос. От того, насколько удачно будет подобран материал для чтения в учебниках для II—IV классов, в значительной степени зависит решение вопроса об овладении учащимися нормой активного словаря. Как отвечают этому требованию разбираемые учебники? Слов нет, авторы этих учебников приложили много труда, чтобы слова, входящие в словарь для активного усвоения, преподнести учащимся так, чтобы эти слова повторялись неоднократно для закрепления в памяти. Но, связав свой замысел с определенным списком слов и уроками грамматики, они не нашли другого выхода, как самим составлять все новые и новые тексты, где повторяются эти слова и определенные грамматические формы.

Такой подход привел к тому, что во всех учебниках допущен серьезный пробел, заключающийся в том, что преподносимый

[1] Из опыта работы учителей русского языка в азербайджанской школе, Азеручпедгиз, 1963, Баку, стр. 89.

учащимся текст, как правило, лишен интересного содержания, сохраняя лишь грамматические формы. Авторы трех учебников, учитывая принципиально правильную систему сочетания в одной книге грамматических правил с текстами для чтения, стараются тексты для чтения подчинить грамматическому материалу. В результате получились правильно построенные фразы, но лишенные интересного для детей данного возраста содержания. Нельзя забывать педагогическую и психологическую истину о том, что если материал не будит мысль учащегося, не возбуждает его интереса, то такой материал запоминается труднее, забывается скорее. В самом деле, в учебниках для II—IV классов мы видим очень много материалов под названием «Разговор», «Отвечай на вопросы» и т. д., которые, повторяем, хорошо построены с точки зрения преподносимых грамматических правил, но ничего не дают уму и сердцу учащегося.

Следовало бы добавить, что все это получилось в означенных учебниках вовсе не случайно, а как принципиальный подход, что осложняет спор. Вот что говорит т. Е. Е. Речицкая: «Ограниченность словаря учащихся на первом этапе обучения русскому языку вынуждает к простоте и лаконичности». В этом спора нет. И далее: «Между тем известно, что трудно научить учащихся говорить на неродном языке, если им предлагать для изучения **только** (подчеркнуто нами. — **М. М.**) **отдельные предложения или даже рассказы и статьи**, т. е. учебный материал повествовательного характера». Мы и здесь не собираемся спорить. Но когда автор подчеркивает, что «учебник должен быть насыщен текстами диалогического характера, текстами-диалогами, которые станут основой для будущего свободного владения речью, поэтому «Разговорам» в учебниках II—III классов (добавим «и IV класса».—**М. М.**) отводится много места»[1], то с этим согласиться мы не можем. Именно такой, на наш взгляд, не совсем правильный подход к подбору текстов для чтения обеднил содержание рассматриваемых учебников, что крайне нежелательно. Мы, разумеется, не против «Разговоров», но количество их должно быть умеренным. «Разговорам» надо дать простор не в учебниках, а в классе, во время закрепления материала, устной беседы. В учебниках должны быть интересные рассказы, басни, повести из школьной жизни, рассказы о жизни замечательных людей и т. п. В учебниках есть и такие тексты, но их крайне недостаточно.

Заучивание наизусть стихов, басен — очень важный прием для овладения языком вообще, русским языком в частности.

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., № 3, стр. 12.

К сожалению, вопрос о заучивании наизусть почти забыт нашей методической литературой. Об этом свидетельствует тот факт, что на страницах сборника «Русский язык в нерусской школе» за последние 6 лет на эту тему опубликованы лишь 3 статьи кандидата педагогических наук А. Н. Климовой и 1 статья учителя Л. С. Нисимова.

А. Н. Климова не без основания пишет, что учителя русского языка в школах «заучиванию наизусть не придают должного значения и относятся к нему формально. Стихотворения, подлежащие заучиванию, не подвергаются тщательному анализу, часто слова в тексте остаются необъясненными, не проводится работа по осмысленному и выразительному чтению стихотворений. Такой подход к заучиванию наизусть объясняется недостаточным освещением вопроса методики заучивания наизусть, хотя этот вид работы, правильно поставленный, имеет большую ценность в общей системе изучения русского языка и не должен быть предоставлен личному усмотрению преподавателя».[1] Дело тут не только в методической неразработанности, но и в том, что значение стихотворений в учебниках рассматривается очень ограниченно, главным образом с точки зрения грамматических форм. Мы поддерживаем тов. Климову в ее критике учебника для II класса издания 1960 года, игнорировавшего стихотворения, учебника IV класса того же года издания, включавшего в себя недостаточно материала такого порядка. Но мы не можем с ней согласиться, когда она хвалит учебник для III класса за то, что «стихотворения, помещенные в этом учебнике, выгодно отличаются от стихотворений, помещенных в других учебниках, своей грамматической направленностью».[2] Выходит, что стихотворения нужно помещать в учебники для того, чтобы заучивать грамматические образцы (модели) и их «использовать как опорные центры при подборе аналогичных грамматических форм или синтаксических конструкций».[3] Нет, такая цель, хотя и важна, но слишком узка. Включение в учебники стихотворений как учебного материала по русскому языку имеет гораздо более широкую учебно-воспитательную задачу. Кому не известно, что на русском языке созданы прекрасные стихи, басни, специально написанные для детей младшего школьного возраста. Как дореволюционные, так и современные учебники для русских школ широко их включают. Нет основания в нерусских школах от них отказываться. Заучивая стихи наизусть, ученик нерусской школы обогащает свой

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1960 г., № 8, стр. 8—9.
[2] Там же, стр. 7.
[3] Там же, стр. 6.

активный запас слов и оборотов речи, у него вырабатывается навык правильного произношения, уверенность в овладении языком, с детства ему прививается вкус к русской поэзии, понимание красоты, прелести русского художественного слова, и все это развивает в нем любовь к русскому языку. Авторы разбираемых учебников хорошо знают об этом. Но то, что они, несмотря на все это, недостаточно насыщают учебники стихотворениями как учебным материалом или в лучшем случае используют их в интересах лишь грамматических упражнений,обеднило их учебники.

Мы, разумеется, не ставим вопрос о том, чтобы учебники состояли только из стихов и басен. Это было бы неправильно. В учебниках должны быть и интересные рассказы, коротенькие повести, стихи и басни с вытекающими из них моральными выводами, там должны быть и уроки-разговоры, задания вроде «Пиши», «Делай» и т. п. В какой дозе? Это должно быть определено авторами так, чтобы не было возражений вышеприведенного порядка.

Мы, к сожалению, должны отметить, что этот столь важный вопрос о подборе материала для учебника пока не стал предметом большого разговора между нашими методистами.

Кому не известно, что интересный в смысле содержания текст помогает учащимся овладеть новыми словами. На эту сторону вопроса исключительно большое внимание обращали видные русские методисты еще в XIX веке, а у нас А. О. Черняевский. Он рекомендовал давать ученикам-азербайджанцам читать статьи на родном языке, а затем эти же статьи — на русском языке. Методическую эффективность такого приема он видел в том, что, когда содержание статьи ученикам знакомо, они все свое внимание будут сосредоточивать на словах и оборотах русского языка, а потому и лучше их усвоят.

В самом деле, сравнение содержания первой части «Родной речи» («Ветен дили») А. О. Черняевского (издание 5-е, 1901 г., Тифлис) с его же «Русской речью» (издание 2-ое, 1895 г., Тифлис) показывает, что такие статьи, как «Детские очки», «Петух и жемчужное зерно», «Осел в львиной шкуре», «Садовник и сыновья» и др. имеются в обоих учебниках, т. е. сперва читались детьми на родном языке, а затем — на русском. Этот прием, быть может, стихийно используется и нашими авторами, но очень редко. Мы, разумеется, не ставим вопрос о том, что в учебниках по русскому языку для II—IV классов следует давать лишь переводы статей соответствующих учебников по родному языку. Это было бы неправильно. Но почему мы не можем целый ряд текстов, интересных по содержанию и пройденных на родном языке, включить и в учебники по русскому языку?

Речь идет о том, чтобы в учебники были включены интересные тексты, содержание которых уже известно учащимся. Целесообразность этого диктуется тем обстоятельством, что нерусский человек, не научившийся еще свободно излагать свои мысли на русском языке, испытывает меньше затруднений при разговоре по-русски, когда ему приходится говорить на знакомую тему.

Таким образом, для коренного улучшения содержания обучения русскому языку во II—IV классах азербайджанских школ нам следует серьезно заняться подбором учебного материала для учебников.

Третьим серьезным недостатком программы и учебников для II—IV классов мы считаем превалирование грамматического материала в ущерб материалу для чтения и бесед.

Беда заключается в том, что, вместо того чтобы побольше упражнять детей в разговорной речи, в чтении и письме с целью накопления новых слов и оборотов речи, авторы учебников больше держат детей на грамматических упражнениях. То, что в учебниках грамматические понятия даются им совместно с чтением текстов, — это хороший прием. И никто не может возражать, если с самого начала, даже в добукварном курсе, обратить внимание учащихся на такие грамматические явления, как родовые формы и т. п. Но делать это надо исключительно практически, без всякой детализации, углубления. К сожалению, уже учебник для III класса (еще больше учебник для IV класса) объясняет детям много правил грамматики, правил письма.

Неужели мы ставим себе задачу уже в начальных классах заставлять ребенка овладевать грамматикой русского языка? Если в учебнике для III класса грамматические правила даются в неразвернутом виде, то в учебнике для IV класса авторы поступили так, что их учебник больше похож на учебник грамматики и меньше на книгу для чтения. Тут специальными заглавиями даются грамматические категории: местоимения, существительные и т. д.Собственно, мы здесь должны обвинить не столько авторов, сколько программу для II—IV классов, утвержденную Министерством просвещения. В ней говорится, что в III—IV классах «элементы грамматики используются в виде привлечения некоторых грамматических терминов с чисто практической целью...». Такой подход авторам программы кажется методически возможным на том основании, что «грамматические понятия и термины предварительно усваиваются учащимися-азербайджанцами на уроках родного языка...» Хотя программа предупреждает, что «не грамматическая теория, а различного рода речевые умения и навыки должны быть в центре внимания на занятиях по

русскому языку»[1], в учебниках для III и IV классов, особенно для IV класса, так много грамматических упражнений, что почти половина учебного времени уходит на их выполнение.

Нам кажется, что это задерживает темпы изучения русского языка. Нельзя забывать ту истину, что прежде чем объяснять учащимся ту или иную грамматическую форму, надо опираться на их запас слов и оборотов речи. Как же быть, когда у учащихся ни того, ни другого нет? Ребенок в дошкольном возрасте овладевает родным языком без помощи грамматики, путем многочисленных упражнений. Не нужно ли нам это не забывать?

На наш взгляд, не будет большой беды, если учащимся не давать грамматических понятий в том объеме, в котором это имеется в учебниках. Лучше больше упражнять учащихся в родовых, числовых, временных и т. п. грамматических формах и меньше сообщать им правил грамматики. Об этапах прохождения грамматики нужно серьезно подумать. Не будет большой беды, если занятия грамматикой будут перенесены на более поздние сроки.

Четвертый серьезный недостаток в определении содержания обучения связан с первым годом обучения — II классом. На этом следует особо остановиться. Здесь мы имеем в виду разговорные уроки и распределение времени между тремя этапами занятий во II классе.

Нам следует серьезно заняться вопросом о содержании и методике занятий на разговорных уроках в добукварный период обучения русскому языку во II классе азербайджанских школ.

Как и по всем другим вопросам преподавания, так и в этом мы обязаны использовать накопившийся опыт. А в этом отношении начальная школа в дореволюционном Азербайджане имела немалый опыт и ту практически разработанную А. О. Черняевским систему, которая не потеряла своей методической ценности в наше время.

Передовые педагоги дореволюционного Закавказья придавали большое значение разговорным урокам в добукварный период, лексическим урокам, как их тогда называли. Выдающийся грузинский педагог Я. С. Гогебашвили писал, что «лексический способ является самым естественным, вполне совпадающим с тем путем, каким усваивается родной язык ребенка. Способ этот устанавливает живое преподавание языка, чуждое книжной сухости. Без него детей с самого начала пришлось бы обучать одновременно незнакомому языку и... грамоте, т. е. обременять их зараз двумя трудностями.

[1] Программы восьмилетней школы, Русский язык в азербайджанской школе (II—IV классы), Азеручпедгиз, 1964, Баку, стр. 14.

Благодаря лексическим урокам дети легко, почти шутя, овладевают известным запасом слов и выражений из русской речи и затем усваивают русскую грамоту почти так же легко, как и родную».[1]

Лексическим урокам при преподавании русского языка нерусским учащимся большое внимание уделял А. О. Черняевский.

Черняевский не без основания полагал, что посредством лексических уроков дети постепенно и легко могут овладевать известным запасом русских слов, так что при переходе к изучению азбуки учащиеся смогут придумывать простые предложения для разложения их на слова, подбирать соответствующие слова на изучаемый звук, без чего невозможно провести обучение грамоте по звуковому методу.

В своем букваре под названием «Русская речь», составленном специально для учащихся-азербайджанцев, он поместил 100 лексических уроков, причем предупреждал учителей, что в случае необходимости некоторые уроки могут быть разбиты на два или даже на три урока для прочного их усвоения.

Хотя лексические уроки Черняевского не были еще совершенными с точки зрения постепенного изложения учебного материала и учета трудностей, тем не менее при их составлении он стремился соблюдать целый ряд важных педагогических положений, чтобы добиться эффективности этих уроков. Так, содержанием всех его лексических уроков была в основном окружающая ребенка среда: школьная и домашняя жизнь, деятельность близких ребенку людей и т. п. Каждый новый урок имел определенную целенаправленность в отношении содержания и состава слов для постепенного обогащения словаря учащихся. В лексических уроках он определял не только содержание и состав слов, но и указывал по существу и порядок проведения урока, порядок постановки вопросов учащимся и вообще ведения всей беседы.

В этих уроках Черняевский вводил новые слова постепенно, в учебнике их печатал курсивом, чтобы облегчить работу учителя. Учебный материал он повторял не только в ходе новых лексических бесед, но давал специальные лексические уроки для повторения пройденного.

В ряде уроков предлагается заучивание (со слов учителя) увлекательных, сравнительно легких стихотворений вроде «Дети, в школу собирайтесь!»

Имея в виду то обстоятельство, что в азербайджанском языке отсутствуют родовые понятия, он рекомендовал на

[1] Я. С. Гогебашвили, Избранные педагогические сочинения, изд. АПН РСФСР, 1954, стр. 141.

лексических уроках уделять особое внимание родовым формам. В этих целях он поместил 10 специальных занятий. Черняевский требовал обратить внимание и на те звуки в русском языке, которые отсутствуют в родном языке учащихся.

Заслуживает внимания не только построение самих уроков, но и то, что Черняевский дал целый ряд ценных методических указаний. Так, опираясь на высказывания К. Д. Ушинского о том, что учащимся «трудны собственно только первые уроки», Черняевский требовал обратить особое внимание именно на первые уроки по русскому языку и рекомендовал учителям «всеми силами стараться, чтобы изучаемые на первых уроках слова и предложения усваивались детьми возможно лучше».

Далее Черняевский требовал ясного произношения слов, правильной, отчетливой интонации как в задаваемых вопросах, так и в ответах на них.

Не следует забывать, писал он, что нерусский ученик догадывается «о значении слов в заданном ему вопросе по интонации, по выразительности».[1]

И не только хорошо поставленные вопросы учителя, но и полные ответы учеников, по его мнению, играют важную роль в лексических беседах.

Мы так долго останавливаемся на высказываниях и опыте А. О. Черняевского для того, чтобы показать, что еще 80 лет тому назад видные методисты придавали большое значение лексическим урокам.

Лексические беседы (разговорные уроки) применяются в наших школах. В вышеупомянутом учебнике для II класса первый раздел посвящен именно этим урокам. Следует отметить, что авторы данного учебника стремились определить содержание разговорных уроков картинками, помещенными в начале книги, словарем разговорных уроков, помещенным в конце книги. Все это разбито на 40 уроков, т. е. разговорные уроки рассчитаны на 40 занятий, причем каждому «уроку» в картинках соответствуют отдельные уроки в словаре. Если же картинки в том или ином «уроке» не полностью соответствуют словарю этого урока, авторы рекомендуют учителям в качестве наглядных пособий использовать «предметы классной обстановки». Собственно, основные принципы, положенные в основу этих уроков, на наш взгляд, и ныне заслуживают одобрения. Весь вопрос тут заключается в том, насколько удачно составлены эти уроки, можно ли в таком объеме и структуре, таким содержанием этих разговорных уроков ограничиться. Нам думается, что, будучи в принципе бесспорными, разговорные уроки в учебнике II класса должны коренным образом быть перестроены. Это тем более необходимо, если иметь в виду значение добукварного этапа обучения, лексических уроков, призванных в известной степени заложить фундамент, вызвать у учащихся интерес к изучаемому новому для них языку. Этот курс не формально, а по существу должен подготовить учащихся для перехода ко второму этапу обучения — изучению букваря. Наблюдения и проверка показывают, что эта цель пока в большинстве школ не достигается. Там, где мы наблюдаем достижение этой цели, это связано со средой, когда учащиеся, как правило, в основном поступают в школу с определенным запасом русских слов. Добукварный период обучения в этих школах способствует расширению знаний учащихся. Такое положение характерно для азербайджанских школ г. Баку.

[1] А. О. Черняевский, Книжка для учителей..., Тифлис, 1894, стр. 10.

Чем же объяснить эту неудачу, когда разговорные уроки во II классе не дают ожидаемого эффекта? Некоторые товарищи объясняют это слабой подготовкой самих учителей. Это правильно. Знающий и опытный учитель русского языка, даже не имея на руках пособия, может подготовить своих учащихся в результате добукварных занятий так, что они успешно могут продолжать обучение. Но как быть, если не везде мы имеем таких подготовленных учителей II класса, если во многих случаях русский язык преподают учителя других предметов? Первейшая наша обязанность тут заключается в том, чтобы дать в руки этих учителей, во-первых, хорошо составленный учебник, а во-вторых, методическое пособие по обучению детей во втором классе, в частности на добукварном этапе.

Спорным в программе и учебнике для II класса является также распределение времени по этапам обучения: на добукварный этап — 40 часов, букварный — 80 часов, на послебукварный — 90, причем из 400—450 слов, подлежащих изучению в течение года, около двухсот слов намечено изучить в добукварный период, т. е. на каждом уроке ученик должен овладеть 5 новыми словами. Такие занятия напоминают бессмертные слова Ушинского, в которых он, критикуя старую школу, учителей уподоблял пьяному вознице, который с плохо привязанной кладью бежит вперед, хвастаясь, что сделал большой путь, а на телеге у него ничего не осталось. Так и в нашем учебнике. Дети, не овладев достаточно лексическим курсом, вынуждены бывают перейти к изучению букваря.

Нельзя считать вполне удачной и букварную часть книги, потому что учащиеся начинают изучать букварь, не получив должной подготовки в добукварный период. Возникает вопрос: не следует ли несколько увеличить часы на добукварные

занятия? Желательно также добиться большей преемственности между добукварной и букварной частями учебника.

Остановимся на содержании обучения русскому языку в V—VIII классах. Содержание обучения русскому языку в этих классах определено в программе для V—VIII классов (издание 1965 года, Баку), а также в четырех учебниках.[1] Нет спора в том, что основные принципы, положенные в основу построения программы и этих учебников, и здесь не могут вызвать возражений. Эти учебники также представляют шаг вперед по сравнению с предыдущими. В них грамматический материал подается не отдельно, а в сочетании с материалом для чтения; дано много интересных с точки зрения воспитания и обучения статей, картинок, упражнений.

Нельзя не согласиться с утверждением, что «учебники для V—VIII классов, объединяющие в одной книге материал для развития речи в связи с чтением и материал для развития речи в связи с изучением грамматического строя русского языка, значительно облегчают работу учителя по выполнению»[2] учебных задач.

Но поскольку и эти учебники и программа нуждаются в известной переработке и в дальнейшем усовершенствовании, мы решили и в отношении их сделать некоторые критические замечания, опять-таки общепедагогического порядка.

Прежде всего еще раз о соотношении материала по грамматике и чтению. Нет основания отрицать тот факт, что оба эти раздела указанных учебников преследуют единую учебную цель. Нельзя не согласиться с утверждением программы для V—VIII классов о том, что «работа по развитию речи в связи с изучением и усвоением грамматического строя русского языка и работа по развитию речи в связи с объяснительным и литературным чтением представляют собой две органически связанных стороны единого процесса изучения и практического усвоения русского языка в его устной и письменной формах». И далее, эти два вида работы по изучению русского языка «должны объединяться в единый процесс общностью целевой установки, общностью и координацией изучаемого и используемого словаря, общностью изучаемых и осваиваемых синтаксических моделей и употребляемых в них морфологических форм».[1]

---

[1] А. П. Величук, М. А. Селимханова, Русский язык, учебник для 5 класса азербайджанской школы, Азеручпедгиз, 1964, Баку. Б. Г. Айолло, З. Г. Сафарова, Русский язык, учебник для 6 класса азербайджанской школы. Азеручпедгиз, 1964, Баку. А. Ш. Шабанов, В. И. Лаптев, Русский язык, учебник для 7 класса азербайджанской школы, Азеручпедгиз, 1964, Баку. Г. Б. Даллакян, Н. А. Богданов, Ф. М. Абдуллаев, Русский язык, учебник для 8 класса азербайджанской школы, Азеручпедгиз, 1964, Баку.

[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1963, № 7, стр. 8.

Будучи совершенно правильным, это утверждение, однако, содержит в себе один пробел для азербайджанской школы. Служение единой цели нам не дает основания ставить знак равенства между материалом грамматики и материалом для чтения в изучении русского языка в указанных классах. Нам думается, что и программа и учебники для V—VIII классов значительно преувеличивают значение уроков грамматики на данном этапе. В результате получается программа и учебники, трудные даже в том случае, если исходить из предпосылки полного усвоения учащимися программного материала для II—IV классов. Если же учесть то обстоятельство, что программа II—IV классов, как правило, остается реализованной лишь частично, а не полностью, то становится ясным тот факт, что программа и учебники для V—VIII классов составлены не с учетом уровня знаний учащихся, иными словами, их не могут освоить учащиеся, о чем свидетельствует опыт школ, особенно сельских.

Нам думается, что следует серьезно подумать о перестройке программы для V—VIII классов и основательно изменить соотношение между материалом грамматики и чтения. Нельзя, например, считать нормальным, когда в V классе на объяснительное чтение отводится столько же времени, сколько на изучение грамматики, т. е. по 3 часа в неделю. А это приводит к тому, что учебник для V класса больше похож на учебник грамматики, нежели на книгу для чтения.

Еще хуже обстоит дело в этом отношении в VI и VII классах. Здесь на чтение отводится лишь по 72 часа, т. е. по 2 часа в неделю, а на грамматику по 108 часов, т. е. по 3 часа в неделю. Лишь в учебнике для VIII класса соотношение часов на чтение и грамматику выражается как 3:2 в пользу чтения.

Одно такое распределение часов между уроками грамматики и уроками чтения говорит о переоценке изучения грамматики языка. Между тем наши специалисты, составители программы и учебников, всячески стремятся доказать правильность такого подхода. Но, к сожалению, на практике они углубляют этот пробел.

Больше всего на эту тему, т. е. на тему «О принципах построения программы и учебников по русскому языку для V—VIII классов азербайджанской школы», пишет и докладывает на соответствующих конференциях доцент Б. Г. Айолло. И мы признательны ему за то, что он сделал много полезного в этом отношении. Однако, к сожалению, следует отметить,

---

[1] Программы восьмилетней школы, Русский язык в азербайджанской школе (V—VIII кл.), Азеручпедгиз, 1963, Баку, стр. 6.

что все же ему не удалось основательно разобраться в вопросе и предложить наиболее правильное соотношение между грамматикой и чтением в курсе русского языка в V—VIII классах азербайджанской школы.

В своей статье т. Айолло пишет, что «главный недостаток в преподавании русского языка в прошлом можно было бы выразить следующей краткой формулой: переоценка языковых знаний, теории языка; недооценка языковых навыков, языковой практики». Прямое следствие этого обстоятельства он видит в том, что ученик, окончивший азербайджанскую школу, мог, «к примеру», очень четко сформулировать, что называется глаголом, но не был в состоянии правильно употребить 5—6 глаголов в самом несложном автобиографическом рассказе».[1]

Слов нет, педагогический «диагноз» поставлен правильно. Причем «это обстоятельство» имело место не только в прошлом, но, к сожалению, продолжает иметь место и сейчас. Для устранения данного пробела т. Айолло предлагает при составлении учебников по русскому языку для V—VIII классов руководствоваться, в частности, принципом «практической направленности в подаче языкового материала».

Эту же идею снова высказал т. Айолло на республиканской научно-теоретической конференции по русскому языку (апрель 1964 года) в докладе на тему «Школьные учебники русского языка и пути их дальнейшего улучшения». Айолло пишет, что для устранения недостатков прежних учебников по русскому языку «нашими учеными была выдвинута и обоснована новая концепция и разработаны пути ее реализации. Кратко эта концепция сводится к следующему:

1) центральное место на каждом уроке должно занимать не изучение грамматики в теоретическом плане, а проведение целого комплекса работ, упражнений, направленных на практическое овладение языком...»[2]

Как видно, речь идет об изучении грамматики языка и только грамматики; разница тут заключается лишь в том, что изучение грамматики осуществляется не в теоретическом плане, а в плане практическом, т. е. через множество упражнений для изучения и закрепления правил языка. Но как бы наши ученые ни называли это «развитие речи в связи с изучением и усвоением грамматического строя русского языка», мы считаем, что это не достигнет цели; поскольку перед учащимися ставится задача усвоения грамматики, они будут все

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., № 2, стр. 70.

[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1964 г., № 5, стр. 45.

виды упражнений использовать с этой точки зрения, а не в целях «развития речи». Мы не отрицаем, что здесь тоже есть какая-то практика: упражняясь, к примеру, в склонении по падежам или числам, ученик сосредоточивает всю свою энергию на том, чтобы запомнить это, а не обогатить свой язык новыми словами, навыками речи. Для последнего же настоящим источником может служить живой русский язык, материал для чтения, объяснительного или литературного.

Таким образом, для обогащения активного запаса слов нужно искать средство не в грамматических упражнениях, хотя мы не собираемся отрицать их необходимости в определенной дозе, а в материалах для чтения, в заучивании стихотворений наизусть, в устном пересказе прочитанного и т. д.

Нам следует серьезно подумать о пересмотре соотношения материалов грамматики и материалов чтения в программе и учебниках для V—VIII классов.

О нормах активного словаря учащихся V—VIII классов. Выше мы видели, что эти нормы для II—IV классов значительно завышены. Теперь рассмотрим вопрос в целом для II—VIII классов. Программы предлагают следующие нормы для указанных классов:

II класс	—	400—450	новых	слов
III класс	—	450—500	»	»
IV класс	—	400—450	»	»
V класс	—	450—500	»	»
VI класс	—	500	»	»
VII класс	—	500	»	»
VIII класс	—	500	»	»

Мы сметили, что при определении этих норм авторы учебников и программ руководствовались лишь благим намерением и «глазомером». В результате переоценены силы учащихся II—IV классов и их возможности усвоения слов, особенно на селе. Непонятна и другая сторона вопроса. Авторы определили одинаковую норму новых слов для всех классов (II—VIII кл.). Нам думается, что это ничем не обосновано, противоречит данным психологии и педагогики. Мы считаем, что должно быть учтено не только то, что ежегодно возможности учащихся в усвоении новых понятий развиваются; следовательно, должны быть разные нормы для каждого из этих классов, причем постепенно они должны расти. Следует учесть и то, что по мере овладения языком, по мере того как учащиеся овладевают запасом слов, овладевают умением свободно читать или читать с помощью словаря все новые и новые тексты, перед ними открываются новые возможности значительно быстрее обогащать свой активный запас слов. Именно с уче-

том всего этого, нам кажется, нормы слов, подлежащих усвоению учащимися, должны быть пересмотрены, причем в начальных классах они могут и должны быть значительно меньше предусмотренных, а в средних классах могут и должны быть больше, чем будет предусмотрено для младших классов.

Что касается общего объема активного словаря учащихся за весь период обучения русскому языку, то в этом мы в основном согласны с мнением и рассуждением доцента А. П. Величука.

Сравнительно недавно, как он пишет, программы по русскому языку предусматривали активное усвоение в каждом классе по 1000—1200 слов. Затем эти цифры были сокращены до 600—800 слов, а в новых программах до 450—500. Следовательно, общий объем подлежащего усвоению словаря за все годы обучения снизился примерно в два раза. Далее тов. Величук приводит данные о том, что в современном частотном словаре русского языка «лишь 4187 слов показали относительно высокую повторяемость». Он также приводит данные о словарном составе языка А. С. Пушкина, о том, что из всех слов, использованных Пушкиным во всех его произведениях, число наиболее употребительных слов, каждое из которых встречается свыше 5 раз, — 7910, что составляет 95,5% всего объема его текстов. При таком положении предложить учащимся азербайджанских школ для активного усвоения словарь в объеме 8000 слов не без основания т. Величук считает абсурдным.

Приводя все эти данные и считая правильным сокращение объема словаря, т. Величук предлагает идти по этому пути и дальше, заявляя, что «при правильном отборе слов для изучения мы без заметного ущерба для уровня практического овладения языком можем ограничиться цифрою порядка 3000 слов. Тогда при существующем бюджете времени на каждом уроке надо будет изучить в среднем 2—3 слова. И эти слова можно будет усвоить глубоко, прочно, на всю жизнь. Усвоить действительно активно».[1]

Мы считаем рассуждения тов. Величука правильными.

Но здесь снова возникает вопрос: не является ли количество в 3000 слов для учащихся азербайджанских школ несколько преувеличенным? Быть может, эту цифру следует сократить? Ведь для изучения второго языка, тем более русского языка в наших условиях, школьный период — только начало. Молодежь будет продолжать это дело и в вузах и в жизни. Нам кажется, что не таким «глазомерным» путем мы должны решить столь важную жизненную проблему. Нужно

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1964 г., № 5, стр. 38—39.

и здесь, как и для II—IV классов, провести экспериментальную проверку. Возможно, для этого потребуется 2—3, быть может, даже 3—4 года, если не больше.

В заключение скажем несколько слов **о содержании обучения русскому языку в старших классах азербайджанских средних школ.** Здесь мы будем краткими, ибо пока содержание обучения в этих классах находится в стадии определения. Мы здесь не собираемся долго останавливаться и потому, что многие из наших замечаний по программам и учебникам для младших и средних классов в той или иной степени относятся и к старшим классам.

Программа по русскому языку для IX—XI классов азербайджанской школы задачу изучения данного предмета определяет следующим образом: «Выпускник средней школы должен владеть русским языком в такой степени, чтобы свободно пользоваться им как средством общения в своей жизни и повседневной деятельности».[1] Хотя это определение слишком общее, тем не менее оно дает представление о задачах курса в старших классах. Чтобы осуществить эти задачи, программа, в отличие от прежней программы, предусматривающей курс русской грамматики и курс истории русской литературы, состоит из двух разделов:

1. Развитие речи в связи с изучением и усвоением грамматического строя русского языка.
2. Развитие речи в связи с чтением.

Программа утверждает, что «работа по этим разделам, взаимно дополняющим друг друга, составляет единый процесс».[2] Мы могли бы здесь остановиться, если бы авторы программы и соответствующих учебников своим практическим решением вопроса не допустили фактическую недооценку чтения, изучения литературы в целях расширения удельного веса занятий по грамматике русского языка. Поэтому считаем не бесполезным сказать здесь несколько слов.

На вопрос о соотношении грамматических знаний и практических навыков в овладении языком в последние годы пытается ответить ряд наших авторов.

Выше мы ознакомились с высказываниями Б. Г. Айолло по этому вопросу. Немало пишет по этому поводу и доцент А. П. Величук. В своей статье «О роли грамматики при обучении русскому языку в азербайджанской школе» тов. Величук подвергает резкой и справедливой критике старую программу и прежние учебники по русскому языку. Он пишет,

[1] Программы средней общеобразовательной школы с производственным обучением, Русский язык для азербайджанской школы (IX—XI классы), Азеручпедгиз, 19б3, стр. 4.

[2] Там же, стр. 5.

что анализ прежних программ и учебников для азербайджанской школы «свидетельствует о том, что закрепленная в них система не соответствовала целям и задачам изучения русского языка в нерусской школе. Основной порок названных программ и учебников кроется, на наш взгляд, в том что они были построены на основе ошибочных представлений о роли грамматической теории в процессе практического овладения грамматическим строем второго языка: роль грамматической теории в них явно и неоправданно преувеличивалась, что отрицательно сказывалось на работе по развитию речи нерусских учащихся».

Слов нет, сказано четко и определенно. В этой же статье, говоря о продуктивных и непродуктивных явлениях в языке и имея в виду переоценку роли грамматики при изучении русского языка, тов. Величук подчеркивает, что «непродуктивные явления охватывают ограниченное количество фактов. Изучать и усваивать непродуктивные явления через правило с методической точки зрения нерационально. Более эффективным в этом случае будет усвоение непродуктивных грамматических явлений в словарном порядке». Если это сказано в смысле того, что грамматические понятия целесообразно преподнести в процессе чтения, практического овладения языком, то это тоже не может вызвать возражений. Еще дальше тов. Величук справедливо и безапелляционно утверждает, что «пора понять, что никакое, даже самое глубокое знание правил грамматики не может заменить собой практических умений и навыков, что никакие теоретические рассуждения учителя не могут заменить речевой практики самих учащихся». На этой же основе он критикует тех учителей, которые «никак не могут представить себе, что практически овладеть языком можно и без освоения систематического курса грамматики русского языка», что эти учителя «находятся в плену ошибочных и вредных представлений» о роли грамматических знаний. Все сказано ясно и хорошо. Но беда заключается в том, что не только многие учителя, но и немало ученых, не исключая и автора вышеприведенных правильных взглядов, пока не смогли освободиться от плена ошибочных представлений о роли грамматики. К такому выводу нас вынуждает та же упомянутая статья т. Величука, где он пишет, что «за последние годы в республике проведена большая работа по перестройке программ и учебников. В ходе этой перестройки основное внимание было уделено усилению практической направленности процесса обучения, поискам новой, более рациональной и эффективной системы работы, такой системы, при которой **центральное место на каждом уроке занимало бы не изучение грамматики в теоретическом плане, а практическое овладение языком»** (подчеркнуто нами. — **М. М.**).

Мы не отрицаем, что такая перестройка, т. е. перестройка преподавания русского языка в этом направлении, уже начата, начата она при активном участии и т. Величука. Но эта перестройка не увенчалась еще успехом, потому что сами товарищи, в том числе и т. Величук, призванные провести эту перестройку, пока находятся в плену старых представлений о роли грамматики в изучении русского языка. Не будем в своих выводах голословными. Говоря о роли грамматики в овладении вторым языком и признавая за грамматикой лишь вспомогательный и служебный характер при изучении русского языка, т. Величук все же, вопреки этим утверждениям, пишет: «Через изучение правил грамматики, имеющих обобщенный характер, учащиеся последовательно и планомерно осмысляют и познают, а затем, выполняя разнообразные упражнения, и усваивают практически, путем выработки, закрепления и автоматизации речевых навыков, грамматический строй языка: научаются правильно образовывать формы от различных частей речи, научаются строить словосочетания и предложения различных типов. Следовательно, знание правил грамматики помогает нерусским учащимся осознать и осмыслить, а на этой основе и сознательно усвоить трудные, а порой и нелогичные с их точки зрения нормы и закономерности в области формообразования и построения словосочетаний и предложений русского языка»[1]

Возникает законный вопрос у читателя вышеупомянутой статьи т. Величука: не противоречит ли самому себе автор, когда он резко критикует прежние программы и учебники за переоценку роли грамматики, с одной стороны, и сам возлагает на грамматику ведущую роль в изучении русского языка, с другой стороны? Имея в виду его толковую критику прежних программ и учебников, мы считали бы последнюю мысль т. Величука случайной. Но беда заключается в том, что он в своих учебниках для V и IX—XI классов фактически оказался в плену грамматики. Разница между разрешением вопроса о роли грамматики у т. Величука и у прежних авторов лишь в том, что раньше преподносили учащимся азербайджанских школ больше грамматику в теоретическом плане, а ныне предлагается больше грамматика в практическом плане. Это означает, что т. Величук требует выполнять больше упражнений в ущерб чтению текстов, заучиванию стихов, басен, упражнениям в живой русской речи.

Нам думается, что все это хотя и шаг вперед по сравнению со старыми учебниками, но не решение вопроса.

---

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., № 2, стр. 47—63.

6027 8

Мы так долго не останавливались бы на этих теоретических рассуждениях, если бы они не имели прямого отношения к нашим официальным программам и учебникам по русскому языку.

Дело в том, что вышеприведенная мысль т. Величука о роли грамматики не осталась просто предложением, а дословно уже вошла в объяснительную записку к программе по русскому языку для IX—XI классов, вышедшей в свет в 1963 году, следовательно, уже стала официальным мнением. Именно поэтому нам надо задуматься над тем, правильно ли это.

В программе для старших классов говорится: «Работа по развитию речи в IX—XI классах строится на грамматической основе». Это означает, что решающим тут является не чтение, а изучение правил грамматики. Это подтверждается утверждением: «через изучение правил грамматики, имеющих обобщенный характер, учащиеся последовательно и планомерно осмысляют и познают... русский язык».[1]

Выходит, что стоит ученикам азербайджанских школ усвоить грамматические правила русского языка, как они свободно будут уметь сами образовывать различные обороты речи, строить предложения, видоизменять слова и т. п. Мы считаем, что именно это и есть переоценка занятий по грамматике в старших классах в ущерб занятиям по литературе, чтению. Видимо, авторы программы сами тоже опасались этого и вынуждены предостеречь, что «уроки русского языка в азербайджанской школе не должны превращаться в теоретическое изучение грамматики языка. Основное внимание на каждом уроке должно быть уделено устным и письменным упражнениям, имеющим своей целью развитие и совершенствование речевых навыков учащихся».[2]

Программа далее гласит: «В соответствии с целями и задачами изучения русского языка в национальной школе основным критерием оценки знаний учащихся должен быть уровень развития навыков устной и письменной речи, а не знание правил грамматики».[3] Все это как будто правильно. Но как быть, если и сама программа, и учебники для IX—XI классов заставляют учителей больше заниматься с учащимися изучением грамматического материала? Учебники для этих классов составляются на изложенной выше основе. Составлен специальный учебник трех авторов[4], где излагается

[1] Программа средней школы с производственным обучением, Русский язык для азербайджанской школы (IX—XI классы), Азеручпедгиз, Баку.

[2] Там же, стр. 10.

[3] Там же.

[4] А. П. Величук, Т. В. Туманова, Ш. М. Гашимова, Русский язык, учебник для IX—XI классов азербайджанской школы, Азеручпедгиз, Баку, 1964.

почти полный курс грамматики русского языка. Мы, разумеется, не против грамматических знаний учащихся и полностью разделяем мнение о том, что прочные грамматические знания помогут учащимся хорошо овладеть языком. Мы только требуем правильно распределить время между упражнениями на материале по самому языку (чтение) и упражнениями на материале о правилах языка (грамматика). Мы считаем, что преимущество должно быть предоставлено чтению, живому русскому языку, а не занятиям по грамматике, если даже эти занятия будут проводиться в форме практических упражнений.

Мы не можем не прислушиваться к голосу учителей. Вот что пишет учитель русского языка Л. С. Петров (Баку, школа № 36) в своей статье «О некоторых приемах и методах активизации учащихся на уроках русской литературы в IX классе». Говоря о значении активизации познавательной и речевой деятельности учащихся на уроке, тов. Петров подчеркивает, что «уроки русского языка, как бы мастерски они ни были построены, все-таки в известной мере сковывают учителя. На уроках языка учителю приходится объяснять и закреплять те или иные морфологические формы и синтаксические конструкции. Это накладывает определенный отпечаток и на речевую деятельность учащихся: она становится лимитированной изучаемым и осваиваемым языковым материалом. Сознание учащихся на уроке языка в значительной степени, если так можно выразиться, привязано к изучаемому материалу, и их речевая практика не носит свободного характера, без чего невозможна автоматизация речевых навыков». Если к этому добавить то, что было сказано выше, что на уроках грамматики основную свою учебную задачу учащиеся видят не в развитии речи, а в заучивании правил, то не нужно доказывать истину о том, что занятия по развитию речи в связи с изучением грамматики не дают и не могут давать того эффекта, которого ожидают авторы учебника русского языка для IX—XI классов.

Тов. Петров далее, останавливаясь на значении уроков литературы для развития речи учащихся, пишет: «Значительно большие возможности для свободной речевой деятельности имеются на уроках литературы (добавим, также объяснительного и литературного чтения. — **М. М.**), где перед учащимися имеются блестящие образцы русской литературной речи. Работая над текстом и организуя речевую практику учащихся в связи с содержанием текста, учитель может эффективно способствовать развитию речи учащихся. Именно на уроках литературы учащиеся не задумываются над языковой формой

выражения своих мыслей и поэтому не конструируют предложения, а свободно говорят».[1]

К чему привело в наших школах увлечение грамматикой? Об этом недвусмысленно пишут сами учителя русского языка. «Я работаю в Яншагской средней школе Кельбаджарского района, — пишет А. К. Кузьмина. — У учеников нашей школы большой запас русских слов, они неплохо знают грамматику, легко справляются с грамматическим разбором, могут написать диктант. Но как только дело доходит до самостоятельного составления предложений, рассказывания на русском языке, учащиеся затрудняются. Причина в том, что не хватает практических навыков по русскому языку. Не хватает навыков разговорной речи».[2] Это мнение разделяют многие учителя. Так обстоит дело не только в Яншагской средней школе, но и во всех сельских школах. Причину всего этого искать лишь в «окружении», в недостаточности квалифицированных кадров и т. п. нельзя. Причину нужно искать и в том, что мы заставляем учащихся упражняться в грамматических правилах языка, хотя они еще не овладели языком. Не об этом ли свидетельствует то, что из количества часов, отведенных на русский язык в V—X классах, более половины отводится на занятия по грамматике (немало часов отводится грамматике и в III—IV классах). Поэтому вовсе не случайно, что ученик знает грамматические правила, но не владеет навыками разговорной речи. В этом заключается серьезный пробел в преподавании русского языка в школах. Грамматика нужна, спора нет. Но ее место, дозу следует определить правильно.

Вопрос о том, в какой дозе нужно дать материалы по грамматике в старших классах, пока что не может считаться решенным. Он должен быть предметом особого и внимательного изучения и обсуждения. Нужно ли под видом концентризма снова повторять, правда с некоторым углублением, пройденный в V—VIII классах весь курс грамматики? Это не простой, а жизненно важный вопрос. Было время, когда старшие классы сидели на формальном изучении курса русской литературы. Опыт показал, что это не дает эффекта. Сейчас их больше переключили на изучение грамматики, представляя, что это есть «развитие речи в связи с изучением и усвоением грамматического строя русского языка». Нам думается, что этот путь нуждается в совершенствовании, в известном пересмотре.

В заключение несколько слов скажем **о курсе литературы в старших классах.**

---

[1] Из опыта работы учителей русского языка в азербайджанской школе. Азеручпедгиз, Баку, 1963, стр. 88—89.

[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1963 г., № 7, стр. 79.

При составлении программы по русскому языку для старших классов мы решили отказаться от курса истории русской литературы в азербайджанской школе. И это, на наш взгляд, правильно, во-первых, потому что при изучении на родном языке курса литературы учащиеся знакомятся с основными этапами развития русской литературы, изучают произведения многих видных представителей русской литературы. Имеется ли нужда этот материал снова проходить при ограниченности времени, отведенного на русский язык в старших классах? Во-вторых, ученики старших классов азербайджанских школ на современном этапе школьного образования пока не подготовлены для освоения такого сложного курса на русском языке. Об этом убедительно свидетельствуют наблюдения и подсчеты методистов Азербайджанской ССР. Еще на Первой межреспубликанской конференции в г. Ташкенте (1956 г.) А. Г. Дахнович, инспектор Министерства просвещения, говоря о трудностях усвоения литературного материала, иллюстрировал это следующими цифрами: «По грубому подсчету, — говорил он, — в курсе литературы для VIII класса 1600 новых для учащихся слов, что дает в среднем 24 слова на один урок, в IX классе таких слов 2400, что составляет около 40 новых слов, и в X классе 34 новых слова на урок». А другой методист из Азербайджанской ССР тов. В. И. Лаптев в своем докладе на Второй межреспубликанской конференции в г. Ташкенте (1962 г.) на тему «Принципы создания программы и учебников по русской литературе для национальных школ», приведя для примера подсчеты т. Дахновича, пополнил их новыми в отношении действующих учебников литературы. Он говорил: «В учебнике для IX класса из литературно-критической статьи о революционерах-разночинцах в словарь внесено 80 новых слов и словосочетаний. Если считать и слова, входящие в состав новых словосочетаний, то всего новых слов будет 152. Статья занимает 5 страничек и рассчитана на 2 часа изучения. Таким образом, ученик получает 76 новых слов на урок».[1]

Вряд ли здесь требуются комментарии. При таком положении дел изучение русской литературы оставалось в азербайджанской школе лишь формальностью, подкрепляемой благими намерениями, но без какого бы то ни было эффекта. Именно поэтому замена этого курса литературным чтением вызвала всеобщее одобрение учительства. Это, конечно, не может быть расценено как снижение уровня образования в средней азербайджанской школе.

Отказ от курса истории русской литературы, конечно, не означает отказа от русской литературы вообще. Она должна

---

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г. № 7, стр. 57.

быть изучена насколько возможно широко как важнейшее средство для изучения русского языка, как родник русской речи, русского слова.

Важнейшим вопросом является подбор материала для чтения, подбор таких отрывков из произведений классиков русской и советской, в том числе и азербайджанской литературы, чтобы эти отрывки были доступны учащимся по языку, понятны, вместе с тем давали бы возможность учащимся получить представление о творчестве писателей. Мы здесь не собираемся указывать, из каких произведений подбирать тексты для чтения, развития речи учащихся. Это, конечно, дело специалистов. Но нам кажется, что в материале по чтению должны быть представлены разные жанры литературы. А учащиеся должны будут основательно заучивать стихи наизусть, уметь свободно пересказывать содержание прочитанного. Ко всему сказанному о заучивании стихов наизусть мы хотели бы добавить, что этот вид учебной работы должен иметь место во всех без исключения классах. Заучивание отрывков должно быть таким, чтобы запомнилось на всю жизнь. Без этого изучить русский язык невозможно.

Итак, литературное чтение в старших классах по своему содержанию и методике должно быть так определено, чтобы оно основательно способствовало дальнейшему развитию культуры речи учащихся, основательной отшлифовке языка учащихся.

Таковы некоторые наши замечания в отношении программ и учебников по русскому языку для азербайджанских школ и предложения для их совершенствования. Но понятно, что, кроме затронутых выше вопросов, касающихся программ и учебников, имеется и немало специфических методических вопросов, связанных с содержанием обучения, которые также следует обсудить и разрешить. В связи с предстоящей перестройкой школьного обучения нам следует перейти на новые учебные планы, создать новые программы, следовательно, потребуется создание и новых учебников.

Не целесообразно ли в этой связи глубоко обсудить все эти вопросы? Желательно выслушать соображения наших передовых учителей русского языка, ученых и методистов, чтобы найти наиболее эффективное и правильное решение вопроса.

3. **Решительно перестроить и усовершенствовать методику преподавания русского языка.** Этот вопрос мы считаем одним из наиболее важных, но, к сожалению, окончательно пока еще не решенным. И не потому, что у нас пока не выработана усовершенствованная методика или отсутствует опыт рациональной организации урока, а потому, что усовершенствованная методика и опыт организации эффективного урока не стали еще достоянием всей учительской массы.

Вопрос о перестройке и усовершенствовании урока и методики преподавания русского языка в школах Азербайджана должен быть предметом особой заботы учительства, методистов и органов просвещения. Едва ли нужно доказывать, что без этого нельзя поднять уровень преподавания, как бы хороши ни были учебники и программы, как бы много ни было учителей.

От того, насколько нам удастся вызвать горячий интерес учащихся к изучаемому предмету, насколько удачно будет преподнесен им учебный материал, насколько широко будут вовлечены учащиеся в активную познавательную работу и т. д., зависит настоящий успех в обучении. Именно руководствуясь этой педагогической истиной, в школах республики за последние годы обращается серьезное внимание на перестройку методов обучения всех школьных дисциплин, в частности русского языка, ибо перестройка школьного образования требует изменения не только содержания, но и методов обучения в сторону всемерного развития самостоятельности и инициативы учащихся.

А. **Широко использовать накопленный передовой опыт.** Среди учителей русского языка много прекрасных преподавателей, отдающих все свои силы, знания любимому делу, постоянно работающих над повышением своих знаний и методического мастерства.

Они правильно поняли сущность перестройки преподавания русского языка, приближения школы к жизни, они умело осуществляют всемерную активизацию познавательной деятельности учащихся на уроках, уделяют большое внимание словарной работе, систематическому обогащению активного словарного запаса учащихся, навыкам разговорной речи, стремятся по возможности использовать на уроках наглядные пособия, которые зачастую изготовляют сами. Особое внимание передовые учителя уделяют заучиванию наизусть, правильно понимая, что обогащение речи учащихся художественными образцами содействует развитию их речи, прививает любовь к художественному слову. Передовые учителя систематически проводят письменные работы, ставя на первый план различные обучающие и тренировочные работы, тщательно исправляют все тетради учащихся, приучают учащихся к аккуратному письму и ведению тетрадей.

Я позволю себе остановиться на работе нескольких таких учителей.

Около двадцати лет преподает русский язык учитель Султаннухинской средней школы Куткашенского района тов.

Ахмедов С. Его не без основания считают подлинным мастером своего дела, тщательно продумывающим каждый момент урока, умеющим организовать работу, приохотить детей к занятиям, полюбить русский язык. Особенно хорошо проводит занятия т. Ахмедов в начальных классах, где закладывается фундамент знания.

Он стремится прежде всего к тому, чтобы усваиваемые учащимися новые слова были прочно закреплены в памяти учащихся и не как отдельно взятые слова, а как единицы речи, как элементы общения. Поэтому любой урок во II классе учитель старается построить таким образом, чтобы класс максимально активно участвовал в общении-разговоре на русском языке. Правда, такой разговор ограничен небольшим количеством слов, усвоенных учащимися, но такая форма урока значительно облегчает введение на каждом уроке 2—3 новых слов в речь ученика.

В опросе учащихся, в котором тесно связана проверка и техники чтения, и прочности усвоения новых слов, и навыков разговорной речи, учитель больше внимания уделяет проверке и становлению навыков сознательного усвоения языка. В работе над новым текстом и картинкой он умело организует хоровое чтение текста, произнесение хором и индивидуально слов и предложений. Большое внимание уделяет т. Ахмедов выработке навыков правильного интонирования повествовательных и вопросительных предложений. Очень удачно проводит пятиминутку, в течение которой учащиеся совершают действия всем классом («встаньте», «сядьте», «покажите ручку», «достаньте книги», «откройте книги», «закройте книги», «достаньте тетради», «откройте тетради»).

Это дает, с одной стороны, отдых учащимся, с другой, продолжает общий процесс урока, с третьей, подготавливает учащихся к новому этапу работы — письму. Учитель следит за правильностью письма, учит каллиграфии. Тетради у учащихся в порядке, почерк хороший, что, к сожалению, наблюдается не так часто в наших школах. Весь ход урока у т. Ахмедова настолько ясно и четко показывает учащимся, что надо делать, что при объяснении домашнего задания учителю остается сказать: «Так же будете делать дома».

Так же творчески работают и учителя Манафов Л. Г. из НахАССР, Кузьмина А. К. из Кельбаджарского района, Мирзоев Д. А. из Нефтечалинской школы, Александрян Т. А. из Степанакерта и многие другие.

Эти учителя тщательно готовятся к урокам, изучают литературу, хорошо организуют работу по развитию устной и письменной речи учащихся, систематически и добросовестно проверяют тетради учащихся, своей повседневной работой вызывают горячий интерес и любовь к русскому языку.

Вот что писала в своей статье «Из опыта работы по воспитанию интереса к изучению русского языка у учащихся азербайджанской школы» т. Л. Исламова — учительница средней школы сел. Таганлы Ханларского района: «Для того чтобы пробудить у учащихся интерес к русскому языку, я с первых же дней объяснила им, какое значение в их жизни имеет и будет иметь русский язык, проводила с учащимися беседы о красоте и богатстве русского языка, рассказывала интересные случаи, эпизоды из жизни и деятельности выдающихся писателей и поэтов, читала им стихи, рассказы, басни. Требовала, чтобы учащиеся на уроках говорили только на русском языке. Все эти мероприятия постепенно дали свои положительные результаты. У учащихся с каждым днем возрастал интерес к русскому языку».[1]

Опыт Исламовой характерен для сотен передовых учителей русского языка. А это немаловажный залог успеха.

Вот другой пример. Более 10-ти лет в школах Мир-Баширского района преподает русский язык учительница Яковина З.

Окончив Трубчевское педагогическое училище в РСФСР, она приехала в нашу республику. Здесь она окончила заочный педагогический институт. Вдумчивая и серьезная, она в короткий срок овладела азербайджанским языком и умело применяет его на уроках русского языка. Уроки этой учительницы отличаются четкостью, продуманностью, содержательностью, разнообразием методических приемов и главное — умелой активизацией речевой практики учащихся. Так, на уроках объяснительного чтения (IV—V классы) опрос учащихся она строит таким образом, чтобы прежде всего проверить точность закрепления активного словаря, навык конструирования русского предложения на базе усвоенных слов, навыки слушания и понимания русской речи и правильного реагирования на прослушанный вопрос или высказывание, а также технику чтения. Индивидуальный опрос на ее уроках строится так, что класс неизбежно принимает в нем активное участие, она предлагает с места задавать опрашиваемому вопросы по пройденному материалу, переводить и разъяснять слова и выражения, данные для активного запоминания и т. д. Умело проверяется и накопление активного словаря: чаще всего ученику называется слово или словосочетание на родном языке, а он его произносит по-русски; таким образом проверяется и знание, и понимание слова, и правильность его произношения. Эта работа связывается, как правило, со знаниями ученика по русской грамматике: произнесенное слово

[1] Из опыта работы учителей русского языка в азербайджанской школе. 1963, Баку, стр. 4.

предлагается записать на доске, поставить ударение или разделить на слоги, подчеркнуть окончание и т. д.

Такая целенаправленность урока, умение заинтересовать учащихся, сделать их активными участниками учебного процесса приносит хорошие плоды. Ученики учительницы Яковиной свободно оперируют усвоенными словами, и самое главное — у них есть активное стремление овладеть русским языком.

Число передовых учителей русского языка на селе растет из года в год. Их много и в городах, в частности в Баку.

И самое главное в их опыте — это стремление активизировать в процессе преподавания каждого школьника.

Нельзя не согласиться с преподавателем русского языка, ныне кандидатом педагогических наук Г. А. Яббаровым, утверждающим, что «в обучении русскому языку целью каждого урока является практическое овладение навыками устной и письменной речи. И цель эта может быть полностью достигнута в том случае, если активизировано мышление учащихся на всех этапах урока: при фронтальном опросе в начале урока, при объяснении нового материала, при закреплении пройденного как на уроках русского языка, так и на уроках литературного чтения».[1]

Передовые учителя русского языка постоянно изучают передовой опыт, в частности опыт липецких учителей, творчески его применяют.

Учитель русского языка Пушкинской средней школы В. П. Сидельников одним из первых заинтересовался опытом липецких учителей, задумался над тем, что рациональное, полезное можно заимствовать из их опыта и применить в условиях нерусской школы Азербайджана. С точки зрения тов. Сидельникова, основная ценность липецкого опыта заключается в том, что он основан на значительном повышении роли самих учащихся в процессе познания. Так он и пишет:

«В процессе своей практической работы я и сам чувствовал, что учащиеся значительно быстрее и качественнее воспринимают преподносимый материал, если он им доступен, если они сами способны на основе усвоенного ранее сделать вывод несложного грамматического правила, сами сумеют применить его на практике, будут вынуждены при этом активно и самостоятельно мыслить. Опыт липецких учителей только еще раз подтвердил это мое убеждение, укрепил меня в нем».

Поэтому при изучении некоторых тем учитель старается предоставить ученикам возможность понять определенное

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1961 г., № 3, стр. 58.

правило путем самостоятельных наблюдений, самостоятельных выводов, закрепить его в выполненных упражнениях.

Учитель школы поселка Красная Слобода Кубинского района Нисимов С. Л. (автор учебника русского языка для 4 класса) стремится воспринять передовую методику проведения занятий. У тов. Нисимова на уроке дружно работает весь класс, умело направляемый педагогом. Здесь нет места прежней системе занятий, при которой ученик больше слушал и лишь иногда привлекался к активной работе.

На уроке в течение всех 45 минут класс работает с книгой, активно выполняет упражнения, участвует в анализе примеров и формулировании выводов, правил, ведет беседу, практикуется в составлении предложений, связной речи.

Именно все это приводит к тому, что ученики т. Нисимова хорошо овладевают навыками устной речи.

Опыт организации урока по русскому языку И. А. Рачинской в школе № 190 (г. Баку), описанный заслуженной учительницей З. Г. Сафаровой, является характерным. «Урок (в VI классе) начался с фронтальной проверки умения читать. Учительница следит за выразительностью чтения, тщательно исправляет все ошибки, следит за малейшей неточностью в интонации. Текст читается вторично; таким образом, чтением охвачен почти весь класс. Преподавательница следит за осмысленностью чтения, задает вопросы. Затем фронтально же проверяет знание словаря, учащиеся показывают знание слов путем перевода их с русского на азербайджанский и с азербайджанского на русский.

Каждое слово по требованию учительницы вставляется в предложение. Причем в поле зрения учительницы находится весь класс. Весь класс участвует в работе. После опроса преподавательница подытожила, что узнали дети из прочитанного рассказа. Затем она спрашивает, какие встречи были у учащихся школы с героями, знатными людьми. Ученики свободно отвечают на вопросы. После этого учащимся предлагается пересказать текст. Показательно, что ученики рассказывают своими словами. И ошибки в речи учащихся выправляют сами дети. Каждому отвечающему учительница предлагает задавать вопросы. И вопросы не «книжные», а самостоятельные. Ученики свободно задают вопросы. При затруднении отвечающего они сами отвечают на эти вопросы. Этот прием, когда ошибки в речи выправляет не только учитель, а по его указанию ученики, когда вопросы задает не учитель, а учащиеся, чрезвычайно активизирует класс. Вся манера учительницы вести урок в бодром, доброжелательном тоне, умение в каждую минуту урока работать со всем классом — это то, чему стоит поучиться у тов. Рачинской, большого мастера своего дела.

Учительница не боится отойти от стандарта, она не считает, что всякий урок должен непременно начинаться с индивидуального опроса, за которым должен следовать опрос фронтальный. Рачинская варьирует методические приемы и формы работы, ведет словарную работу на протяжении всего урока. Ее уроки проходят живо, интересно, так что ни у кого из учащихся нет времени заскучать, заняться посторонним предметом.

Рачинская сумела приохотить детей к учению. Она действительно работает по-новому, вносит творческий дух в занятия, учит ребят самостоятельно мыслить и действовать».[1]

Таких примеров из опыта передовых учителей русского языка можно было бы привести много. Все это, бесспорно, свидетельствует о том, что в школах Азербайджана началось большое и плодотворное движение передовых учителей за коренное улучшение постановки преподавания, за улучшение методики, за усовершенствование уроков. Во всем этом бросается в глаза то, что передовые учителя всячески стремятся активизировать деятельность самих учащихся, заставить их больше заучивать стихов, обогащать свой словарный запас и т. д. Все это хорошо и отрадно.

Но наличие хороших примеров, как бы они многочисленны ни были, не есть коренное решение вопроса улучшения преподавания русского языка во всех школах. К сожалению, наряду со множеством положительных примеров, можно привести столько же, может быть, и больше отрицательных примеров, говорящих о неудовлетворительной постановке преподавания русского языка во многих школах, ибо нечего скрывать, что, наряду с передовыми учителями, мы имеем немало и неопытных, недостаточно подготовленных, а также нерадивых, качество учебной работы которых оставляет желать много лучшего.

Разумеется, наша задача — поднять уровень работы всех учителей до уровня работы передовых. А для этого требуется осуществление разнообразных мероприятий. Среди них немаловажным является изучение, обобщение и распространение передового опыта, чтобы сделать его достоянием всего учительства. Как обстоит с этим делом у нас?

Следует отметить, что и в этом направлении за последние годы проводится определенная работа. Инициатором тут является методический сборник «Русский язык в нерусской школе» (редакторы Р. К. Гусейнов и А. Г. Дахнович). На страницах этого сборника, начиная с 1961 года, все в возрастающем количестве публикуются статьи, говорящие о передовом

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1961 г., № 2, стр. 89—90.

опыте учителей. Пишут об этом Г. А. Яббаров, Д. А. Мирзоев. З. А. Бабаян, А. Г. Дахнович и др. Особенно часто пишет об этом упомянутая выше заслуженная учительница Азербайджанской ССР тов. З. Г. Сафарова. За последние пять лет т. Сафарова посвятила данной теме свыше 10 статей. Вышел в свет и сборник статей о передовом опыте учителей русского языка под редакцией А. П. Величука[1]. Чаще стали писать о своем опыте и сами учителя. Большое значение всех этих статей следует видеть прежде всего в том, что они помогают учительству правильно ориентироваться в выборе наиболее эффективных приемов в деле активизации познавательной деятельности учащихся, в деле наиболее рациональной организации уроков, внеклассной работы и т. п. Но они могли бы еще больше помочь учительству, если бы мы разрешили по крайней мере три практических вопроса, связанных с данным столь важным и необходимым мероприятием — изучением и обобщением передового опыта преподавания русского языка.

Во-первых, нам следует находить и изучать как можно больше примеров передового опыта. Сейчас, как показывают наблюдения, как в городе, так и на селе есть немало передовых учителей. Причем, когда речь идет о передовом опыте, целесообразно рассматривать его с двух точек зрения: что здесь «новое», т. е. до сих пор не известное педагогической науке, и как осуществляются известные педагогические правила, какие они дают хорошие результаты. Нам следует больше популяризировать передовой опыт, причем разными путями: путем публикации статей в сборнике «Русский язык в нерусской школе», путем издания сборников статей, путем издания брошюр об отдельных школах и учителях, путем пропаганды передового опыта на учительских совещаниях и т. п. Именно такое обилие материала даст возможность делать выбор, правильное сравнение, устанавливать, насколько ценен опыт того или другого учителя, делать правильный педагогический вывод, обобщение.

Во-вторых, когда речь идет о передовом опыте, нельзя тут ограничиваться лишь общепедагогическими вопросами, характерными для всех учебных дисциплин: организация урока, опрос на уроке и т. п. Необходимо, наряду с этим, искать лучший опыт по специфическим вопросам преподавания русского языка, по таким, например, вопросам, как организация письменных работ, выразительное чтение, внеклассное чтение, развитие навыков речи и т. п.

Наконец, в-третьих, надо по-настоящему обобщать накопленный передовой опыт. Что это означает? Следует отметить,

[1] Из опыта работы учителей русского языка в азербайджанской школе. Азеручпедгиз, Баку, 1963.

что обобщение передового опыта вообще, в преподавании русского языка в частности, — дело очень сложное. Его нельзя представлять в виде изложения положительных фактов, в виде описания полезных педагогических явлений, протекающих на уроках того или иного инициативного и творчески работающего учителя. Все это нужный элемент, фундамент обобщения, но он еще не исчерпывает самого понятия обобщения.

Обобщение того или иного передового педагогического опыта дает читателю возможность основательно разобраться в предложенном опыте, узнать, что в нем новое, чем отличается это «новое» от ранее известных методических положений. Когда это «новое» становится общепризнанным, следует идти дальше, не ограничиваться тем, что констатировано новое педагогическое явление, нужно стремиться его внедрять в практику школ и учителей.

Ради справедливости нужно сказать о следующем. Нередко «новым» в педагогическом процессе может быть старое педагогическое явление в новом варианте, наиболее рациональным в новых педагогических условиях, дающим неплохой эффект. При обобщении передового опыта все эти стороны должны быть освещены.

Если подойти с этих позиций к статьям о передовом опыте в преподавании русского языка в школах Азербайджана, следует констатировать, что, к сожалению, они еще далеко не отвечают этим требованиям. Правда, отдельные авторы, например т. Сафарова, стремятся так обобщать передовой опыт, чтобы это отвечало этим требованиям.

Так, например, т. Сафарова, как бы ощущая этот пробел, в преподавании русского языка в школах Азербайджана, лей школ Октябрьского района, пишет, что «теперь уже не единицы, а многие учителя, целые педагогические коллективы при проведении уроков стали пользоваться рациональной формой ведения урока, а именно:

1) экономно, целесообразно использовать время на уроке;
2) максимально развивать самостоятельность учащихся и активность их мышления;
3) развивать умения и практические навыки на уроках русского языка, объяснительного и литературного чтения;
4) добиваться, чтобы учебный материал в основном усваивался учащимися на уроке».[1]

В другой своей статье, подчеркивая новое в организации уроков по русскому языку в целом ряде азербайджанских школ г. Баку, она констатировала: «Теперь уроки многих учителей характеризуются следующими чертами:

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1964 г., № 3, стр. 69.

1. Урок начинается не с традиционного индивидуального опроса, а с самостоятельной работы учащихся...
2. Вновь изучаемый материал всегда связан с пройденным ранее...
3. При объяснении нового учебного материала учителя не стремятся разъяснять то, в чем дети могут разобраться самостоятельно...
4. Рационально используется каждая минута учебного времени...
5. Особое место на уроках наших учителей занимает теперь новый вид обучающей работы — так называемое комментированное письмо...»[1] — добавим: и комментированное чтение.

Такой подход т. Сафаровой, безусловно, является попыткой обобщить, сделать вывод, сопоставить, отметить преимущества новой организации урока перед так называемым комбинированным уроком. Все это достойно внимания и одобрения. Но ради педагогической справедливости следует сказать, что все попытки Сафаровой представляют лишь начальную стадию обобщения. В статьях Сафаровой бросается в глаза по крайней мере два недостатка. Во-первых, автор больше увлекается общепедагогическими явлениями, меньше освещает вопросы частнометодического (по русскому языку) характера и как следствие этого, во-вторых, за исключением отдельных вопросов, почти все ее статьи похожи друг на друга. Это, между прочим, чувствует и сам автор, стараясь дополнить свои статьи воспитательными моментами и т. п.

Мы, разумеется, не против общепедагогических выводов, но они нужны тут главным образом как опора, как общая основа, на которой можно и нужно раскрыть частнометодические явления, в данном случае — опыт преподавания русского языка.

Читатели сборника ожидают теперь новых статей, в которых отдельные вопросы преподавания русского языка получили бы широкое освещение в смысле обобщения передового опыта.

Тов. Сафарова в одной из своих статей правильно писала: «Когда посещаешь уроки учителя-коллеги, то, кроме основной цели..., непременно имеешь и сопутствующую: чему тут можно научиться..., какие крупицы опыта почерпнуть...»

Нам думается, что т. Сафарова и другие, кто способен и горит желанием заниматься изучением и обобщением передового опыта преподавания русского языка, должны внимательно искать именно эти новые «крупицы» на уроках своих коллег,

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1963 г., № 5, стр. 51—53.

зная, что все это требует напряженной работы и квалифицированного труда исследователя.

Теперь остановимся на некоторых частнометодических вопросах преподавания русского языка в школах Азербайджана.

Б. **Правильно пользоваться родным языком учащихся.** Говоря о методах обучения русскому языку, нельзя не остановиться, хотя бы бегло, на использовании родного языка как подсобного средства в этом деле.

Советская педагогическая наука отстаивает положение о том, что для изучения второго языка крайне необходимо использовать данные грамматики родного языка, учесть специфику как родного, так и второго языка.

Этому вопросу большое внимание еще в 1934 году уделила Н. К. Крупская в своей статье «О преподавании русского языка». Подчеркивая то обстоятельство, что русский язык изучается огромным количеством трудящихся советских республик, Н. К. Крупская требовала при преподавании русского языка знать характерные ошибки, допускаемые учащимися каждой национальности. Она писала, в частности, что азербайджанцам «трудно выговаривать две согласные. Вместо того, чтобы сказать **для дела**, говорят **деля дела**, вставляя там, где не следует, лишнюю гласную букву».[1]

В самом деле, такое затруднение испытывают учащиеся азербайджанских школ. Особенности родного языка порождают специфические трудности при изучении фонетики, морфологии и синтаксиса русского языка. При устной и письменной передаче своей мысли учащиеся нередко подпадают под влияние родного языка. А это является результатом непонимания специфики русского языка в отличие от родного. Об этом ярче всего говорит опыт передовых учителей республики, которые широко осуществляют указания Н. К. Крупской об использовании родного языка учащихся при обучении их русскому языку. Учительница Л. К. Векилова в своей содержательной статье «Мой опыт применения родного языка при обучении русскому языку» писала, что «нужно добиваться того, чтобы ученики-азербайджанцы умели изменять слова и строить предложения согласно законам и правилам русского языка. А для этого необходимо призвать на помощь родной язык учащихся и таким путем выявлять в грамматике русского языка то, чего нет в азербайджанском языке».

Причину того, что учащиеся-азербайджанцы часто повторяют одну и ту же ошибку, т. Векилова видит в том, что над

[1] Н. К. Крупская, Избранные педагогические произведения, 1957. М., стр. 612.

их «сознанием тяготеют грамматические нормы родного языка».

Приводя разные примеры в доказательство своего вывода, она, в частности, подчеркивает, что «большую трудность в процессе преподавания русского языка представляет категория рода, чуждая азербайджанскому языку, и связанное с ней склонение имен существительных. Поэтому нужно добиться того, чтобы учащиеся сначала осознали эту категорию как постоянное свойство самого существительного, а затем уже запоминали формальные признаки рода».[1]

В статье «Изучение предлогов» учитель А. Алиев писал: «В своей практической работе я убедился, что сравнение грамматических особенностей русского языка с особенностями родного языка является одним из важнейших научно-методических приемов в процессе преподавания русского языка в азербайджанских школах, где перед учителем во весь рост встает проблема переключения одного языкового сознания на другое». И далее, подчеркивая то, что учащиеся-азербайджанцы, употребляя русские слова, их сочетания, думают на родном языке, он писал, что «это является основной причиной грубых стилистических ошибок в русской речи учащихся-азербайджанцев. Поэтому, готовясь к уроку..., учитель должен заранее предусмотреть все те ошибки, которые могут возникнуть в речи учащихся».[2]

Передовые учителя, умело используя данные грамматики родного языка, добиваются хороших результатов в своей работе.

И теперь вряд ли можно найти среди методистов русского языка противников этого бесспорного педагогического положения, не раз подтвержденного опытом.

Хотя за последнее время раздаются голоса не в пользу такого подхода[3]. Совсем недавно проф. В. В. Решетов, признавая, что современная методика преподавания русского языка в национальной школе считает полезным использование родного языка в этом деле, тем не менее пишет, что данный вопрос нуждается «еще в тщательном изучении, тем более, что учителя, ведущие преподавание русского языка в национальных школах с русским языком обучения, успешно пользуются прямым методом, и результаты нередко бывают лучшими у

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1954, № 4, стр. 24.

[2] Там же, стр. 77.

[3] См. статью члена-корреспондента АН СССР Б. Серебряникова «Всякое ли сопоставление полезно?» (журнал «Русский язык в национальной школе», 1957, № 2).

тех учителей, которые не прибегают к помощи родного языка».[1]

Мы не хотим тут по данному вопросу начинать снова дискуссию. Хочется лишь сказать, что результаты преподавания русского языка в национальной школе как предмета нельзя сравнивать с результатами преподавания его в школах, в которых преподавание всех учебных дисциплин проводится на русском языке.

Но хотя бесспорной является целесообразность использования родного языка при обучении русскому языку, нечего скрывать, что и в этом вопросе в ряде наших школ на уроках многих учителей, я бы сказал, не совсем подготовленных и недостаточно опытных, нередко наблюдаются методические погрешности, скажем прямо, грубое извращение данного положения. Оно заключается в том, что под видом использования родного языка как подсобного эти учителя уроки русского языка превращают в уроки родного языка. Они забывают, что использовать родной язык, его грамматические данные на уроках русского языка — это вовсе не значит вести урок на родном языке. Именно такое преподавание приводит к тому, что ученик, вместо того чтобы больше упражняться в русской речи, на уроке больше говорит на родном языке. Это приводит к тому, что ученики, кончая среднюю школу, не умеют вести разговор на русском языке даже на простую тему. Нельзя не отметить и противоположный недостаток, когда особенности родного языка, знания учащихся по грамматике родного языка не учитываются на уроках русского языка. Это наблюдается у учителей, вовсе не знакомых с грамматикой азербайджанского языка.

Чем же все это объяснить? Неразработанностью методики использования родного языка на уроках русского языка, а также неподготовленностью многих педагогов.

Известно, что вопрос о целесообразности использования родного языка при изучении второго языка имеет свою давнишнюю историю и возник со времени Я. А. Коменского (1592—1670), который недвусмысленно рекомендовал, чтобы в преподавании второго языка учитель опирался на знания учащихся по родному языку и что «нормой для составления правил нового языка должен быть язык, ранее изученный, чтобы было показано только различие между тем и другим».[2]

Эти идеи Коменского, а также педагогическое наследие великого русского педагога К. Д. Ушинского (1824—1870) о преподавании родного языка были глубоко изучены и применены в народных школах, где обучались дети азербайджанцев, выдающимся педагогом, инспектором татарского отделения Закавказской учительской семинарии А. О. Черняевским (1840—1897). Он был искренним другом азербайджанского народа, и ему принадлежит заслуга разработки впервые методики первоначального обучения как родному, так и русскому языку учащихся-азербайджанцев. Следует отметить, что в свое время его методические взгляды получили высокую оценку таких видных педагогов Закавказья, как Я. С. Гогебашвили (1840—1912), Ф. Кочарли (1863—1920) и др. А. О. Черняевский не без основания утверждал, что успех преподавания русского языка в школах с нерусскими учащимися «вполне зависит от выполнения дидактических требований: наглядности и тесной связи русского с родным языком детей».[1]

Говоря о путях внедрения этих дидактических требований, А. О. Черняевский утверждал: «Дитя прежде всего наглядно знакомится с предметом, составляет представление или понятие о нем, затем выражает это последнее словом родного и русского языка. Приобретенное русское слово комбинируется потом с раньше приобретенными словами в разных мыслях, закрепляется многими словесными и письменными упражнениями и делается достоянием ребенка на всю жизнь, ибо прочно входит в тесную связь с родным языком и делается духовным его достоянием, которым ребенок и распоряжается по своему усмотрению».[2]

Черняевский был убежден, что при разумной организации педагогического процесса достигается полная гармония между преподаванием русского и родного языков.

При преподавании русского языка нерусским учащимся он рекомендовал прежде всего применять метод сравнения явлений русского и родного языков. «При прохождении русской грамоты, — писал он, — учитель должен указывать как на сходство, так и на различие звуков и букв родной и русской грамоты».[3]

Связь преподавания родного и русского языков Черняевский представлял не только в отношении содержания, но и методики. Он писал, что «изучение грамоты как родной, так и русской должно идти непременно по одному методу». Больше того, он был убежден в том, что если дитя приобрело уменье читать на родном языке, то ему легко выучиться читать и по-русски, «но только при том условии, если обе

[1] Журнал «Народное образование», 1964 г., № 6, стр. 9.
[2] Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения, том I, М., 1939, стр. 223.

[1] А. О. Черняевский, Книга для учителей, преподающих по учебнику «Русская речь», Тифлис, 1894, стр. 1.
[2] Там же, стр. 8—9.
[3] Там же, стр. 2.

азбуки будут изучаться по одному и тому же способу и, еще лучше, если одним и тем же учителем».[1]

Мы не ставим перед собой задачу широко осветить здесь всю систему Черняевского по разбираемому вопросу. Он имел свою систему и стремился использовать родной язык учащихся как в учебниках по русскому языку, так и в рекомендуемых методических приемах в классе, в частности в процессе проведения лексических бесед. Мы намерены лишь показать, что этот важный методический вопрос глубоко интересовал видных методистов Закавказья еще в конце XIX века. Правда, следует отметить и то, что было и немало противников данного методического приема. Были методисты, приверженцы так называемого натурального метода, которые полностью игнорировали целесообразность использования родного языка при преподавании русского языка.

В 1905—1910 гг. в Азербайджане даже была дискуссия среди учителей на эту тему. Тем не менее почти все передовые учителя Закавказья считали, что использование родного языка при преподавании русского является важнейшим и эффективным приемом.

С того времени прошло много лет. Значительно развилась педагогическая наука, в частности методика преподавания русского языка в нерусских школах. Возникла возможность широко использовать и технические средства в этих целях. Тем не менее вопрос об использовании родного языка в преподавании русского в азербайджанских школах не потерял своей актуальности. Но, к сожалению, данному вопросу уделяется неоправданно мало внимания. Если не считать выступлений самих учителей на страницах методического сборника «Русский язык в нерусской школе» и статей доц. А. Ш. Шабанова, каких-либо серьезных работ, посвященных этому вопросу, мы не знаем. Да и опубликованные статьи больше всего останавливаются на значении данного приема. Между тем вопрос этот в интересах коренного улучшения преподавания русского языка нуждается в глубоком научном освещении. Этот вопрос настолько актуален, что должен привлечь внимание не только методистов, но и наших психологов.

Нельзя не согласиться с доцентом А. Ш. Шабановым в том, что усвоение родного и русского языка у учащихся протекает в различных условиях: «Усвоение родного языка протекает одновременно с процессом развития мышления, в то время как русский язык нерусскими учащимися усваивается при наличии уже развитого в той или иной мере мышления, оформленного в рамках системы родного языка».[2] Хочется

[1] А. О. Черняевский, Книга для учителей..., стр. 9.
[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962, № 9, стр. 85.

сделать тут лишь небольшое замечание. Изучение русского языка, как бы ни проходило в условиях «уже развитого в той или иной мере мышления», все же в свою очередь также влияет на дальнейшее развитие мышления учащихся. Дело не в этом, а в том, что этот сложный вопрос нуждается во всестороннем научно-психологическом и методическом изучении и освещении.

С этой точки зрения большой интерес представляет проводимое группой научных работников-психологов под руководством доц. Ф. А. Ибрагимбекова в Азербайджанском педагогическом институте языков им. М. Ф. Ахундова исследование на тему «Психологические основы обучения русскому языку в азербайджанской школе».

Главным объектом их исследования является проблема двуязычия, жизненно важная для азербайджанской школы, как и для любой другой национальной школы в СССР. Задача данного исследования заключается в том, чтобы осветить психологические основы двуязычия, осветить пути, идя по которым, учителя в условиях двуязычия обеспечили бы нормальное лингвистическое развитие ребенка, в частности основательное изучение русского языка. Не отрицая роли родного языка, Ф. А. Ибрагимбеков находит, что «...в психологическом плане, как показывают экспериментальные данные, родной язык для обучения (русскому языку. — **М. М.**) является хотя и весьма важным и полезным, но временным фактором. На наш взгляд, чем раньше русский язык автоматизируется в сознании обучающегося и начнется независимо от родного языка развитие русской речи, тем больших успехов можно достичь в обучении каждому из этих языков.

Только руководствуясь данным положением, можно добиться многостороннего (полного) овладения русским языком, и в условиях школьного обучения будет достигнуто комбинированное двуязычие».[1]

Отсюда следует вывод автора о том, что при изучении русского языка родной язык следует использовать до разумных пределов в младших классах, а в средних, особенно в старших классах, отказаться от услуг родного языка и тем самым ускорить процесс овладения русским языком.

С этим выводом нельзя не согласиться. Но Ф. А. Ибрагимбеков не ограничивается этим. Он идет дальше и выдвигает три методических средства для разрешения проблемы двуязычия: «1) развитие внутренней речи на русском языке, 2) развитие чувства русского языка, 3) борьба со смешиванием языков в речи учащихся на всех этапах обучения».[2] Не возра-

[1] Журнал «Русский язык в национальной школе», 1962 г., № 6, стр. 21.
[2] Там же.

жая против этих трех методических средств, следует, однако, сказать, что для разрешения проблемы двуязычия в школах, т. е. для достижения такого положения, когда ученики свободно владеют русским языком, как и родным языком, эти методические средства вряд ли могут быть достаточными.

Не согласится ли уважаемый Фуад Ахмедович пополнить эти методические средства другими, хорошо известными и ему самому, такими, например, как привитие любви к русскому языку, выработка прочных и осознанных навыков устной и письменной речи и т. п. Все это, безусловно, имеет непосредственное отношение к психологической основе обучения русскому языку.

Исследование Ф. А. Ибрагимбекова и возглавляемой им группы пока еще не завершено. Мы только желаем им большой удачи в интересах разрешения проблемы двуязычия.

В. **Умело использовать прием произношения хором.** Хоровое произношение новых слов и оборотов речи учащимися при изучении русского языка (да и любого другого языка) является одним из наиболее простых приемов. Вместе с тем этот прием имеет весьма важное значение, особенно в сельских местностях, где окружающая языковая среда не позволяет учащимся часто и достаточно полно упражняться в произношении изучаемых новых слов и оборотов речи.

Методисты русского языка высоко оценили этот прием еще в прошлом веке.

Так, упомянутый выше А. О. Черняевский придавал хоровому произношению учащихся при изучении русского языка исключительное значение. Могущественным средством, — писал он, — при обучении русскому языку в наших школах нерусских учащихся «служит хоровое произношение, хоровые ответы, хоровое повторение, хоровое заучивание и произношение некоторых звуков, слогов, слов, предложений, а затем хоровое чтение».[1]

В этом, как и во многом другом, Черняевский опирался на К. Д. Ушинского. Ушинский в своем знаменитом произведении «Человек как предмет воспитания», останавливаясь на привычках, усвоенных голосовым аппаратом, писал: «Точно так же, как наши руки и ноги, действует и наш голосовой орган... Вглянув на голосовой орган как на аппарат, состоящий из двигательных мускулов и нервов, мы поймем уже легко, что и этот орган, как и всякий другой двигательный орган человеческого тела, может приобретать привычки, может точно так же, как и руки и ноги, приводить к известным действиям и к известному порядку действий».[2]

[1] А. О. Черняевский, Книга для учителей..., стр. 13.
[2] К. Д. Ушинский, Сочинения, 1950, т. 8, стр. 240.

Руководствуясь именно этим положением, Черняевский пришел к выводу, что если голосовой орган способен приобрести навыки и привычки, то для приобретения последних нужно упражнять этот орган, заставлять его производить ряд требуемых движений, необходимых для произношения звуков нового языка «в известном порядке, т. е. выговаривать слова и ряд слов в предложениях».[1]

Но как упражнять голосовой аппарат? Правда, он упражняется в процессе разговоров и одиночных ответов. Однако этого мало, чтобы приобрести нужные привычки. «Поэтому, — писал он, — не только полезно, но и крайне необходимо упражнять детей в произношении ответов всем классом зараз, хором».

На хоровые ответы учеников Черняевский обращал большое внимание, потому что при этом не отдельные ученики, а все учащиеся класса получают возможность упражнять свои голосовые органы в произношении слов и выражений русского языка и «приобретают навык в разговоре гораздо скорее, чем при одиночных ответах».

Однако не всякий хоровой ответ удовлетворял Черняевского. Хорошее хоровое произношение, по его мнению, требует соблюдения определенных правил. Черняевский по существу дал свою методику проведения хорового произношения и упражнений. Он рекомендует: «Обыкновенно хором произносятся правильные ответы учеников», «хором произносится ответ или слова только тогда, когда они произнесены поодиночке многими учащимися...»[2]

Мы не собираемся здесь полностью излагать все то, что сказано Черняевским в отношении хорового произношения учащихся. Но и приведенное выше неопровержимо говорит о том, что данный методический прием и в наши дни не потерял своего значения.

Возникает законный вопрос. Если хоровое произношение — простой методический прием и значение его общеизвестно, имеется ли основание беспокоиться о его применении? В том-то и дело, что этот простой и не требующий особого труда прием, как показывают наблюдения и инспекторские проверки, применяется многими учителями нерационально, неумело, от случая к случаю, не говоря о том, что во многих школах неопытные учителя и вовсе им не пользуются. А между тем в условиях деревни и в младших классах без систематического и частого применения хорового ответа трудно добиться нужного результата в произношении учащимися слов и предложений русского языка. Именно этим, в частности, объясняется

[1] А. О. Черняевский, Книга для учителей..., стр. 12.
[2] Там же, стр. 13.

тот серьезный недостаток, когда учащиеся многих сельских школ даже в старших классах затрудняются в произношении известных им русских слов. Вина здесь не только самих учителей, но и их руководителей, инспекторов и методистов, которые не требуют от учителей систематического применения данного приема.

Серьезным пробелом следует считать и то, что после Черняевского никто почти не занимался дальнейшей разработкой методики использования хорового произношения. Между тем требуют основательного освещения все виды хорового произношения, в том числе хоровое произношение слов, предложений, хоровое чтение, чтение наизусть стихов и т. п. Постоянное и умелое использование данного приема будет значительно способствовать развитию устной речи учащихся.

Г. **Рационально организовать внеклассную работу учащихся по русскому языку.** Внеклассная работа в школах, как известно, многогранна. Здесь мы намерены остановиться на тех видах внеклассной работы, которые с успехом практикуются в школах как дополнительное средство развития и обогащения знаний учащихся по русскому языку. Едва ли нужно доказывать, что приобретение учащимися глубоких знаний, прочных умений и навыков немыслимо без планомерной, систематически проводимой внеклассной работы. Больше того, внеклассная работа, если она умело организована, создает благоприятные условия для упражнения учащихся в русской речи, применения на практике своих знаний, для проверки своих сил и умений, а достигнутый успех вдохновляет учащихся на дальнейшую усердную работу. Организация и руководство внеклассным чтением учащихся на русском языке, проведение «дня русского языка», создание различных кружков, проведение вечеров и утренников, литературных конференций, выпуск «Листка русского языка», стенгазеты на русском языке, посещение музеев, организация коллективных хождений в кино, театр с последующей, а иногда и предшествующей беседой, обсуждением, организация и работа в уголке русского языка, переписка на русском языке — все это те виды внеклассной работы, которые с успехом проводятся передовыми учителями в наших школах.

Эти мероприятия помогают учащимся лучше овладеть русской речью, знакомят их более глубоко с русской литературой, прививают учащимся вкус к чтению художественной литературы, а вместе с тем помогают школе и учителям в воспитании юного поколения.

Кому из нас не известен замечательный совет великого русского писателя М. Горького, когда он настоятельно рекомендовал: «Любите книгу — источник знания».

Как известно, среди внеклассных мероприятий наиболее важным является организация и руководство внеклассным чтением. Поэтому очень важно, чтобы в каждой школе было достаточное количество художественной литературы на русском языке, в первую очередь книг, рассчитанных на самостоятельное чтение их учащимися с помощью прилагаемых к ним русско-азербайджанских словарей.

Организация школьных библиотек, пополнение их художественной литературой на русском языке, привлечение к этому делу учащихся, общественности — одна из насущных задач отделов народного образования, школы и учителей.

Ряд школ у нас с успехом организует внеклассное чтение, создавая с помощью учащихся внеклассные библиотеки.

Достойным похвалы в этом отношении является опыт школы № 31 г. Баку.

Руководствуясь истиной о том, что без внеклассного чтения «самое образцовое классное чтение вместе с самым образцовым обучением грамматике не даст знаний и умений по языку», учителя этой школы уже со второго класса начинают организацию классных библиотек и чтение дополнительной литературы. В классных библиотеках есть книги Маршака, Носова, Л. Толстого, Михалкова, Осеевой, причем каждое название имеется в количестве не менее 30 экземпляров.

О своем опыте один из учителей школы пишет: «Продуманная рекомендация книг для внеклассного чтения, особенно на начальном этапе обучения русскому языку, имеет решающее значение. Чтобы приохотить учащихся к чтению книг на русском языке, я указываю вначале детские книги, которые переведены на азербайджанский язык и содержание которых знакомо учащимся, так как они прочитали их на родном языке. С этой целью очень важно в классах создавать классные библиотечки».[1]

Наличие в классных библиотечках 20—30 экземпляров каждого названия позволяет организовать чтение выбранного произведения сразу всеми учащимися класса, дает возможность привлечь к беседе о прочитанной книге всех учащихся.

Во многих школах учителя, используя «Календарь школьника», детские журналы, различные сборники, выпускают «Листок русского языка».

В этом «Листке» помещаются маленькие рассказы занимательно-познавательного характера, рассказы о героизме и подвигах, коротенькие сказки и басни, пословицы и поговорки, загадки, ребусы и шарады, викторины и т. п. С учащимися проводятся беседы в процессе классных и внеклассных занятий по материалам «Листка».

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., № 3, стр. 35.

Хочется остановиться еще на одном виде внеклассной работы — на переписке учащихся на русском языке с учащимися школ братских республик и видными деятелями литературы.

На научно-теоретической конференции, проведенной в Баку 16—17 апреля 1964 года, говоря о разнообразной внеклассной работе по русскому языку школьного комплексного кружка, учитель 2-ой Удулинской школы села Тава Шемахинского района А. М. Джафарзаде рассказал, что среди других видов внеклассной работы участники кружка уделяют много времени систематической переписке на русском языке с учащимися школ братских республик Советского Союза и стран народной демократии. Переписка началась в 1957 году. За это время школьники далекого села Шемахинского района установили дружеские связи более чем с 40 школами и получили более 1500 писем.

Установили связь школьники с рядом известных русских писателей, деятелей науки и культуры, которые в ответ на письма детей прислали в школу свои книги, картины, фотографии и т. п. Среди присланных писем-ответов школа получила послания и книги с надписями от таких прославленных писателей, как К. Чуковский, С. Маршак, М. Шагинян, Р. Гамзатов, Г. Серебрякова, А. Барто, В. Панова и др.

Вот письмо К. Чуковского.

«Дорогие дети, ученики Удулинской школы!

Я так обрадовался, читая ваше письмо, написанное по-русски. Желаю вам всего хорошего».

Тов. Джафарзаде признается, что немногие слова письма любимого детского писателя помогли ему больше, чем десяток хороших воспитательных бесед. Дети прониклись страстным желанием лучше овладеть русским языком.

А вот письмо Г. Серебряковой, писательницы, которая создала трилогию о Карле Марксе: «Желаю вам счастья и удач, исполнения всех добрых желаний. Пусть Маркс, Энгельс, Ленин и люди, подобные им, будут всегда вашими любимыми героями. Дерзайте!».

Большую радость доставило школьникам письмо одной из старейших писательниц Советского Союза М. Шагинян: «Желаю вам не только хорошо учиться, но вести себя хорошо и вырасти достойными великой Советской Родины патриотами».

Многие писатели прислали удулинским школьникам на память свои произведения с дарственными надписями. Так, В. Панова на повести «Сережа» сделала такую надпись:

«Милым ребятам Удулинской школы, основавшим краеведческий музей в школе села Тава, дарю эту книгу и желаю успехов в учебе и общественной жизни».

Письма писателей, деятелей науки и культуры усилили интерес учащихся к русскому языку, русской книге, способствовали расширению внеклассного чтения.

«После этих писем, — говорит тов. Джафарзаде, — русские писатели стали нашим детям ближе. Что же их сблизило, сроднило? Тот замечательный русский язык, который изучают учащиеся-азербайджанцы».

Удулинская школа не исключение. Много таких же примеров можно привести и из жизни других городских и сельских школ.

Нельзя не согласиться с учителем русского языка С. М. Чандирли (Енигюнская средняя школа Казахского района), который, придавая большое значение переписке на русском языке с учащимися школ братских республик, а также зарубежных демократических стран, относит ее к числу интересных видов работы школьного кружка по русскому языку, больше того, относит к числу творческих работ учащихся. «Ведь чтобы написать такое письмо, — пишет он, — ученик должен подобрать слова, задуматься над их правописанием, над построением отдельных предложений. При этом он особенно старается правильно выразить на русском языке свои мысли, старается написать четко, ясно, красивым почерком. Учащиеся знают, что их письмо прочтут далеко за стенами школы».[1]

Товарищ Чандирли совершенно правильно предупреждает, что к переписке учащихся на русском языке нельзя относиться небрежно. Эти письма должны быть с помощью учителя написаны грамотно и содержательно. Письма учащихся — «очень серьезный человеческий документ, в котором отражается личность писавшего: его мысли, переживания, чувства и т. д.».

Большой опыт в проведении внеклассной работы по русскому языку имеет и учительница В. И. Ибрагимова (школа-интернат № 1 г. Баку). Она не без основания, подчеркивая роль внеклассных занятий, пишет, что процесс глубокого изучения русского языка «не может быть ограничен уроками и школой. Он должен обязательно быть вынесен за пределы урока и школы, ибо вся суть обучения русскому языку в том, чтобы он стал практическим средством общения в повседневной жизни учащихся». Считая непременным условием изучения русского языка внеклассную и внешкольную работу, т. Ибрагимова находит, что эта работа дает возможность учащимся не только больше практиковаться в русской речи, но и проверить практическую полезность «полученных знаний и навыков вне школы».

В. И. Ибрагимова старается, чтобы все формы внеклассной работы были интересными и увлекательными. Она организует

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1963 г., № 6, стр. 81.

внеклассное чтение, проводит кружковые занятия, «день русского языка», организует переписку учащихся со школьниками других городов и т. д.[1]

Результатом такого серьезного отношения к делу является то, что в школе, где работает т. Ибрагимова, внеклассными мероприятиями охвачено большое количество учащихся, что чрезвычайно плодотворно сказывается на знаниях учащихся, развитии их русской речи.

Приведенные выше примеры неопровержимо свидетельствуют о том, что ныне внеклассные мероприятия по изучению русского языка стали массовыми, важными компонентами процесса обучения учащихся русскому языку. Больше того, школы республики накопили известный положительный опыт и в этом деле.

Однако, к сожалению, мы должны признаться, что вопрос о внеклассной работе по русскому языку является далеко еще не решенным для большинства школ, особенно сельских.

Прежде всего нельзя считать решенным вопрос о создании специальной внеклассной литературы для этой цели. За последние 5 лет издано немногим более 30 названий книжек серии «В помощь изучающим русский язык». Речь должна тут идти не только о количестве издаваемых книжек, но и о их тематике, содержании. Эти книжки должны быть интересными для учащихся; при их издании должны быть учтены интересы, возрастные особенности, а также подготовка учащихся разных возрастов. Не решенным пока остается и вопрос о доведении внеклассной литературы до школы. И в этом деле требуется большая организованность. Всемерно поощряя инициативу учителей и школ по созданию школьных и классных библиотек, следует серьезно заниматься комплектованием школьных библиотек. Это даст возможность создать во всех школах библиотечки для внеклассного чтения на русском языке. А все это может быть успешно осуществлено, если внеклассная работа, внеклассное чтение будут результатом не только собственной инициативы учителя, но и заботы всего педагогического коллектива, работников отделов народного образования.

ГЛАВА V

О ТРУДОВОМ И ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ В ШКОЛАХ

Главной отличительной чертой в работе советских школ в истекшем семилетии было стремление в корне устранить некоторую оторванность обучения от жизни, подготовить учащихся к трудовой деятельности в свете осуществления «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в Азербайджанской ССР».

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1962 г., № 3, стр. 93—102.

Борьба за осуществление этой задачи поистине получила колоссальный размах. Перестроены были учебные планы, программы и учебники школ. В школах были оборудованы мастерские, кабинеты по машиноведению и домоводству, в массовом виде было осуществлено прикрепление школ к предприятиям, колхозам и совхозам для организации и проведения производственного обучения в старших классах. На педагогическую работу в школы были привлечены тысячи специалистов и передовиков промышленности и сельского хозяйства и др. Все это способствовало тому, что трудовое обучение прочно вошло в школу, известным образом изменив ее старое академическое направление.

В настоящей главе мы ставим перед собой задачу вкратце осветить следующие вопросы: каковы итоги всей этой работы, достигнутые успехи и нерешенные в ней задачи? каковы наши новые задачи в области трудового и политехнического обучения учащихся?

1. О некоторых итогах трудового и производственного обучения в школах. Вряд ли можно недооценивать достигнутый сдвиг и накопленный положительный опыт в области трудового и производственного обучения в школах Азербайджана. Успехи в этой области вполне зримы и нам следует осветить их хотя бы вкратце.

Начнем с трудового обучения в I—VIII классах. Важнейшим сдвигом следует считать прежде всего то, что за короткое время средние и восьмилетние школы были в основном обеспечены учебными мастерскими по обработке металла и древесины. Так, из 2644 восьмилетних и средних школ (1965 г.) в 2438 были созданы мастерские, в 780 были организованы учебные кухни-столовые, кабинеты по домоводству, швейные мастерские. В этих мастерских в целом имеется 57,3 тыс. рабочих мест. Школам за последние 3—4 года были направлены 5233 станка по обработке металла, 5363 станка по обработке древесины, достаточное количество верстаков и комплектов инструментов. Подавляющее большинство мастерских электрифицировано. Все это говорит о том, что школы республики в основном обеспечены учебно-материальной базой для проведения трудового обучения в мастерских.

Важным сдвигом следует считать и то, что за короткое время удалось укомплектовать школы преподавателями по труду. Так, число последних в 1965 году достигло 2553 человек, многие из которых достаточно подготовлены как по специаль-

ности, так и в вопросах методики; они в основном справляются со своей непосредственной задачей — инструктировать и руководить трудовым обучением учащихся V—VIII классов. Школы за последние годы, хотя с перебоями, стали снабжаться и некоторыми видами материалов для работы в мастерских.

Инспекторская проверка показывает, что в тех школах, где имеются оборудованные учебные мастерские и опытные преподавательские кадры, трудовое обучение проводится на уровне требований программы. Так, учитель по трудовому обучению Дивичинской средней школы № 1 А. Касумов проводит в мастерских занятия увлекательно и методически правильно. Его ученики V—VIII классов свободно владеют инструментами труда. Они правильно стоят на рабочих местах, ясно понимают технологию обработки древесины, изготовляют в соответствии с требованиями программы модели и наглядные пособия. Уроки, посвященные у него изготовлению модели экскаватора, проходили особенно увлекательно и интересно.

Организованно и содержательно проводят занятия по трудовому обучению и учителя А. Мамедов (Хачмасская школа № 2), Я. Г. Овчинников (Кировабадская школа № 29), А. Исмаилов (Сумгаитская школа № 10), Б. Багдасаров (школа № 63 г. Баку) и многие, многие другие.

Характерным в их педагогической деятельности является то, что они обращают особое внимание на соблюдение правил техники безопасности в мастерских, применение различных методов объяснения и инструктажа, использование наглядных пособий, связь уроков труда с общеобразовательными знаниями, выработку у учащихся прочных технических навыков, развитие у них технического творчества, механизацию трудовых процессов и применение элементов электротехники и т. п., что придает их работе определенный политехнический характер.

Передовые школы стремятся к тому, чтобы трудовое обучение в мастерских носило общественно полезный характер: усилия учащихся направляются на изготовление наглядных пособий для самой школы, оборудования для детских садов, деталей машин для крупных предприятий по их заказу и т. п. Так, учащиеся VII—VIII классов Сумгаитской школы № 2 по заказу Сумгаитского трубопрокатного завода изготовляют болты, гайки, винты и др. А завод, взамен этого, дооборудовал мастерские и кабинеты школы. Аналогичная работа проводится в десятках школ других городов и районов.

Некоторый сдвиг наблюдается и в работе кабинетов по домоводству в тех школах, где они созданы и обеспечены подготовленными учителями. Они сообщают учащимся-девушкам навыки по кулинарии, по сервировке стола, полезные знания

по домашнему хозяйству, что вызывает определенный интерес и у самих учащихся и у их родителей.

В этой связи особое место занимают многие школы-интернаты, особенно школа-интернат в г. Нухе, школы №№ 2 и 12 Сумгаита, школы № 4 Кировабада, школы №№ 1, 23, 151, 190 Баку и многие другие.

Известный сдвиг достигнут и в начальных классах на занятиях по труду. Передовые учителя этих классов тщательно готовятся к проведению занятий по труду в соответствии с требованиями программы, прививают своим учащимся элементарные навыки работы с бумагой, картоном, проволокой, по уходу за комнатными растениями и т. п.

С этой точки зрения следовало бы особо отметить увлекательные занятия по труду Х. Юсифзаде, учительницы I класса школы № 2 г. Сабирабада, Н. Ионкиной — учительницы I класса школы им. 26-ти бакинских комиссаров г. Тауза, Г. Османовой — учительницы II класса Кендабской сельской школы Дивичинского района, Ш. Мамедовой — учительницы IV класса Тазакентской школы Шамхорского района и многих, многих других.

Трудовое обучение учащихся V—VIII классов обогащается опытничеством, сельскохозяйственной работой на учебно-опытных участках школ. В 1965 году в 2302 средних и восьмилетних сельских и городских школах, обеспеченных учебно-опытными участками, проводились различные опыты и наблюдения по выращиванию различных растений. Нужно отметить, что опытническая работа учащихся была тесно связана с конкретными задачами колхозов и совхозов по повышению урожайности отдельных сельскохозяйственных культур.

Опираясь на знания учащихся по биологии, химии, физике и математике, опытническая работа в школах прививает учащимся любовь к сельскому хозяйству, творческому труду.

Приведем некоторые примеры. Исмаиллинская средняя школа № 2 под непосредственным руководством директора школы И. Гасанова, кандидата педагогических наук (ныне завроно), и учителя биологии Г. Рамазанова проводила всестороннюю опытническую работу на земельном участке площадью в 2,5 га. Здесь развернули работу по 25 темам, в результате учащимся V—VIII классов прививаются практические навыки сельскохозяйственного труда, стремление к творчеству, поискам нового. Достаточно сказать, что учащиеся сделали прививку 950 деревьям, вырастили 1800 фруктовых ростков, передали колхозам района 10 000 тутовых саженцев. Под руководством Г. Рамазанова проводится плодотворная породистая гибридизация, вегетативное размножение, смешанное размножение и др. методы; в результате в 1965 году были получены

новые сорта яблонь: «Исмаиллы синапы», «Зол-зол», «Балакен-крым».

Не менее плодотворную опытническую работу проводит Хосровкендская средняя сельская школа Агдашского района над сортом хлопка № 27-47. На опытнических грядках в переводе на **га** она получила урожай в 26,5 центнера, что намного превышает урожайность в колхозе. Больше того, школа пришла к выводу, что этот сорт хлопка требует значительно меньше влаги, чем другие сорта; раньше других сортов и одновременно у него происходит массовое раскрытие коробочек, следовательно, этот сорт наиболее удобен для машинной уборки. В организации данного опыта большую роль сыграли агроном Х. Султанов и учитель биологии Л. Лятифов.

Аналогичную опытническую работу по повышению урожайности хлопка проводили Баш-Норашенская (НахАССР) средняя школа, Алпаутская средняя школа (Уджарский район) и получили заслуживающие внимания результаты. Совлинская восьмилетняя школа Кюрдамирского района проводила опытническую работу по повышению урожайности помидоров и других овощей.

Таких примеров можно было бы привести очень много. Таким образом, опытничество развивается на школьных участках вглубь и вширь. В одних школах опытничество касается хлопка, в других — бахчевых культур, в третьих — зерновых культур, в четвертых — садоводства, шелководства и т. д. и т. п.

Между прочим, все это способствовало не только трудовому обучению, но и увеличению доходов от пришкольных участков. В 1965 году доход от 2290 пришкольных участков составил 238,6 тыс. рублей.

Известный опыт в школах республики накопился и в отношении организации и проведения производственного обучения учащихся старших классов. В целом ряде городов, где для проведения производственного обучения имеется соответствующая база, где промышленные предприятия создали необходимые условия прикрепленным к ним школам (выделили для учащихся рабочие места, в отдельных случаях даже создали учебные цехи, выделили участки или пролеты, прикрепили к учащимся опытных мастеров-инструкторов производственного обучения), производственное обучение осуществлялось более или менее нормально. К числу предприятий, на которых успешно проводилось производственное обучение, прежде всего относятся многие предприятия гг. Баку, Сумгаита, Кировабада, Нухи, Степанакерта.

Так, выпускные экзамены в прошлом учебном году показали, что подавляющее большинство учащихся XI классов

в этих городах успешно сдали квалификационные экзамены, а квалификационную пробу выполняли на повышенный разряд. В бакинской средней школе № 1, где производственное обучение проводилось по специальности «швея» на швейной фабрике № 2, все 48 девочек-выпускниц получили повышенный разряд и почти все теоретическую часть программы сдали на «хорошо» и «отлично». В швейном учебном цехе, созданном при школе, девочки выполняли в качестве квалификационной пробы верхнее женское платье из материалов, выданных фабрикой. Сшитые ими платья оказались добротными, прошли через ОТК фабрики и с выставленными ярлыками поступили в магазин для продажи.

Наиболее тесная связь давно наладилась между школой № 148 г. Баку и Бакинским машиностроительным заводом им. «Бакинского рабочего».

Неплохо организовали производственное обучение средние школы г. Сумгаита на заводе СК, трубопрокатном заводе, некоторые школы г. Кировабада, прикрепленные к Кировабадскому приборостроительному заводу, многие школы г. Баку, прикрепленные к швейной фабрике им. Володарского, Кишлинскому машиностроительному заводу и др.

Наиболее богатый опыт по производственному обучению накоплен в сельских средних школах. Ученические производственные бригады (число которых в 1965 году достигло 1050 с охватом 49,9 тыс. учащихся) многих сельских школ республики, где колхозами для них создаются благоприятные условия (выделяется площадь, определенная техника, семена, прикрепляются опытные агрономы и др.), сельскохозяйственные работы выполняют на высоком агротехническом уровне, широко пользуются минеральными удобрениями, овладевают современными сельскохозяйственными машинами и благодаря всему этому получают высокие урожаи. Приведем несколько примеров. Так, ученическая производственная бригада Горадизской сельской средней школы Физулинского района в течение последних трех лет добивается высоких урожаев. В 1965 г., обработав и засеяв хлопком площадь в 16 **га**, бригада получила с каждого гектара по 34 центнера хлопка-сырца при плане 24 цн с **га**. За такое достижение бригада была награждена. Ученическая бригада средней школы № 1 Варташена, обработав и засеяв кукурузой площадь в 36 **га**, получила с каждого гектара по 50 центнеров высокосортного кукурузного зерна, значительно больше, чем получил колхоз с одного **га**.

Ученические бригады школ Бардинского района засеяли площадь в 144 **га**, получили 4340 цн хлопка-сырца, т. е. с каждого **га** более 30 цн при плане района в 14 цн.

6027—10

Многие ученические производственные бригады в широком плане ведут опытническую работу и добиваются успеха. Весьма поучительный опыт имеет ученическая производственная бригада Чанахчинской средней школы (НКАО), которая проводила опыты по определению влияния удобрений на урожайность кукурузы, картофеля и свеклы, опыты по выяснению наиболее удачных сроков сева, опыты по получению гибридов кукурузы и т. д. Результаты опытнической работы школьников стали достоянием местного колхоза им. К. Маркса.

Ученическая бригада Ивановской сельской средней школы Исмаиллинского района выращивает зерно-бобовые культуры 50 наименований, предложенных местным сортоиспытательным участком.

Можно было бы привести множество аналогичных примеров. Но дело не в этом. Возникает вопрос: каков же в целом накопленный у нас опыт в области производственного и трудового обучения?

Его следует видеть прежде всего в том, что наши школы впервые в больших масштабах накопили опыт соединения обучения с производительным трудом учащихся. В этом деле много нерешенных еще вопросов, но заслуживает внимание тот факт, что средние школы сделали первую попытку, наряду с учебой, включить учащихся старших классов в производительный труд как в промышленности, так и в сельском хозяйстве.

Накопленный опыт далее свидетельствует о том, что известным образом укрепилась связь школы с жизнью, с практикой коммунистического строительства. Тот факт, что многие школы держат тесную связь с предприятиями, колхозами, связаны с людьми в сфере материального производства, получают определенное представление о производственных специальностях, о производстве, о технике и технологическом процессе, о людях — специалистах, передовиках производства и др., играет важную роль в укреплении связи школы с жизнью. Наконец, в результате всего этого у учащихся вырабатываются навыки труда, развивается техническое творчество, любовь к труду и людям труда, любовь к сельскому хозяйству, они в известной мере овладевают определенными профессиями, готовятся к жизни и трудовой деятельности.

Как видно, все это весьма важные итоги осуществления Закона о школе и в теоретико-педагогическом и в практическом отношении. Но, к сожалению, все это еще не говорит об успешном решении вопроса в целом. По мере продвижения вперед в деле укрепления связи школы с жизнью, мы встречаемся с многочисленными и пока еще не решенными задачами, трудностями, выдвинутыми жизнью, без преодоления которых трудно идти дальше.

Не будем скрывать, что в организации производственного обучения во многих городских школах мы столкнулись с рядом больших затруднений. Это, во-первых, то, что не везде нам удалось обеспечить школу соответствующей базой для производственного обучения; во-вторых, то, что в целом ряде случаев ограниченность такой базы, а следовательно, и возможность выбора учащимися профессий в своей школе, вынудили нарушить добровольность выбора профессий учащимися, выбора в соответствии со своими интересами и способностями, с состоянием здоровья. В результате нередко учащиеся обучались специальностям в полупринудительном порядке, а это привело к тому, что после окончания школы лишь небольшой процент выпускников изъявил желание работать по специальности, которой обучался в школе. Подавляющее же большинство выпускников стало искать себе новые жизненные пути, поступая либо в специальные учебные заведения, либо на производство, но не в соответствии с полученной в школах подготовкой. Такое положение привело к нерациональной трате и времени, и сил, и государственных средств. Мы уже не говорим о таких неполадках, когда предприятия формально соглашались взять на себя обязанность осуществлять производственное обучение учащихся, а фактически не имели возможности обеспечить учащихся рабочими местами для обучения и производительного труда. В результате прикрепленные к ним учащиеся были вынуждены нерационально тратить время, что вызывало недовольство как самих учащихся, так и их родителей.

Кроме всего этого, оказалось невозможным везде совместить территориальный принцип комплектования старших классов школ с организацией производственного обучения на основе учета потребностей данного района в рабочих кадрах.

Ко всему этому следует добавить и то, что во многих школах профессиональная подготовка учащихся велась по специальностям, не требующим широкой общеобразовательной и политехнической базы. Больше того, вообще производственная подготовка учащихся старших классов нередко носила узко профессиональный характер, а в средних классах трудовое обучение, как правило, не обеспечивало вооружения учащихся политехническими знаниями о современной технике, что неизбежно приводило к ремесленническому характеру производственного обучения.

Сокращение срока обучения в средних школах с 11-ти до 10 лет еще больше усугубило положение в том смысле, что время, отведенное на производственное обучение, сократилось более чем на $^2/_3$.

Все это, вместе взятое, дает основание высказать мнение о том, что производственное обучение в общеобразовательной

школе в сложившемся его состоянии и системе себя не оправдало.

Поэтому система трудовой подготовки старшеклассников ныне нуждается в определенном совершенствовании и уточнении, в известном изменении ее направления. Но отказ от трудовой подготовки учащихся в школах вообще был бы возвратом к словесной учебе, что никак нельзя оправдать. Последние постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О частичном изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе» (23/II-1966 г.), «О мероприятиях по расширению обучения и устройству на работу в народное хозяйство молодежи, оканчивающей общеобразовательные школы в 1966 году» (2/II-1966 г.), особенно же «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» проливают яркий свет на дальнейшее развитие школы в отношении трудовой и политехнической подготовки школьников.

Требуется создание необходимой стабильности в работе школы, последовательное осуществление принципов политехнического обучения и трудового воспитания, подготовка учащихся к общественно полезному труду. В этих целях нужна не только научно обоснованная перестройка содержания обучения, совершенствование методики преподавания, но и всемерная помощь промышленных предприятий, строек, колхозов, совхозов школам в организации трудового воспитания школьников, в создании для этого необходимой учебно-материальной базы, выделении специалистов. Нужно систематически и широко проводить профессиональную ориентацию школьников.

Разрешено, учитывая положительный опыт, накопленный школами, «иметь некоторое количество средних школ и классов с углубленным теоретическим и практическим изучением в IX—X (XI) классах математики и вычислительной техники, физики и радиоэлектроники, химии и химической технологии, биологии и агробиологии, гуманитарных предметов и других».[1]

Таким образом, речь идет не об отказе, а о совершенствовании трудовой и политехнической подготовки старшеклассников, создающей благоприятные условия для выбора профессии и быстрого овладения ею после окончания школы. Остановимся на этом более подробно.

2. **Наши задачи в области трудовой и политехнической подготовки школьников.** Эти задачи сложны и вместе с тем весьма актуальны. Теперь особое значение приобретает дальнейшее совершенствование трудового и политехнического обучения в школах как в теоретическом, перспективном, так и в повседневном, практическом отношении. Переход на все-

[1] Газета «Правда», № 323 за 19 ноября 1966 г.

общее среднее образование ставит перед нами неотложную задачу — всемерно совершенствовать трудовую подготовку учащихся. Число выпускников средних дневных школ у нас из года в год будет расти в значительных размерах и к 1970 году достигнет около 63,3 тыс. чел., против 20,1 тыс. чел. в 1965 году, (т. е. рост более чем в три раза). Если же учесть то обстоятельство, что лишь небольшая часть выпускников (около 15—20 тыс. человек) из них ежегодно могут рассчитывать на продолжение обучения в стационарных отделениях вузов и средних специальных учебных заведениях, то станет очевидной наша нелегкая задача ежегодно, начиная с 1966 года, трудоустраивать десятки тысяч юношей и девушек. Упомянутое выше постановление партии и правительства определило основные пути трудоустройства выпускников средних школ. Но эта сложная проблема не может быть успешно решена без дальнейшего улучшения системы трудовой подготовки школьников. Новое в системе трудовой подготовки учащихся ныне по сравнению с проводившимся ранее производственным обучением намечается в том, что средние школы теперь не будут ставить перед собой задачу дать каждому выпускнику законченную профессиональную подготовку с присвоением производственного разряда. Однако ни одна школа не освобождается от всемерной заботы о трудовой подготовке всех учащихся. Каждая школа, как это предлагается в означенном постановлении партии и правительства, обязана прежде всего усилить работу по профессиональной ориентации молодежи «путем ознакомления их с различными отраслями народного хозяйства и культуры, предприятиями, колхозами, совхозами, учреждениями, наиболее распространенными профессиями». Такую задачу нельзя осуществить без хорошо продуманной системы трудовой подготовки учащихся. Получив определенную профессиональную ориентацию в стенах школы, молодежь сможет с учетом своих склонностей и способностей завершить свою трудовую производственную подготовку через курсовую систему или систему индивидуально-бригадного ученичества на предприятиях и включиться в общественно полезный труд. Новое заключается и в том, что трудовая подготовка, а также и профессиональная ориентация учащихся будут построены на началах политехнического обучения и на базе глубоких общеобразовательных знаний. Едва ли нужно доказывать, что в нынешних условиях солидная политехническая подготовка, наряду с трудовой, нужна каждому труженику промышленности и сельского хозяйства для того, чтобы понимать научные основы производства, овладевать новой техникой, разбираться в новом технологическом процессе. Для овладения современной техникой и технологией промышленности рабочие и колхозники должны глубоко воо-

ружаться научными знаниями. Это обстоятельство требует от нас обеспечить политехническую подготовку учащихся во всех школах, построить ее на базе глубоких общеобразовательных знаний. Только такая постановка трудовой и политехнической подготовки учащихся приведет к развитию у учащихся творческого технического мышления, воспитает любовь и уважение к труду, культуру труда, следовательно, создаст необходимые предпосылки для быстрой ориентировки в производственных специальностях, овладения профессиональной подготовкой на базе политехнической и общеобразовательной подготовки.

Необходимость трудовой и политехнической подготовки учащихся на базе глубокого овладения основами наук диктуется также и всем известной, давно поставленной перед школой кардинальной задачей — воспитывать всесторонне развитых строителей коммунизма. Нет возможности нам тут останавливаться на теоретических положениях данной, довольно актуальной проблемы, в основном освещенной в педагогической литературе на основе марксистско-ленинского учения.

Хотя эта не только школьная, а общегосударственная проблема осуществляется всеми политическими, экономическими и идеологическими факторами периода развернутого строительства коммунизма, хотя ее осуществление — длительный процесс, тем не менее она поставлена перед нами как практическая партийно-государственная задача. В Программе КПСС говорится: «Партия считает главным в идеологической работе на современном этапе — воспитание всех трудящихся в духе высокой идейности и преданности коммунизму, коммунистического отношения к труду и общественному хозяйству, полное преодоление пережитков буржуазных взглядов и нравов, **всестороннее гармоническое развитие личности** (подчеркнуто нами. — **М. М.**), создание подлинного богатства духовной культуры.

Особое значение партия придает воспитанию подрастающего поколения».[1]

Если сочетание в трудовой деятельности элементов умственного и физического труда общепризнано важнейшей, я бы сказал, ведущей чертой всесторонне развитого человека, если способность к перемене труда является отличительным качеством всесторонне развитой личности[2], то спрашивается, как можно выработать такие качества в личности без соединения обучения учащихся с их производительным трудом, без солидной трудовой (включая и физический труд) и политехнической подготовки молодежи.

[1] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 117.

[2] М. А. Верченко. О всестороннем развитии личности, журнал «Советская педагогика», 1966, № 4.

Возникает законный вопрос: как предусмотреть трудовую и политехническую подготовку учащихся в содержании работы школ? Ученые, работающие в этой области, вносят различные предложения.

Если в отношении трудового обучения в I—VIII классах нет спора, то в отношении старших классов мнения расходятся. Так, член-корреспондент АПН СССР проф. М. Н. Скаткин выдвигает предложение включить в учебный план средней школы новый предмет под названием «основы производства», который, по его мнению, даст учащимся определенную политехническую подготовку и профессиональную ориентацию.[1]

С ним не соглашается действительный член АПН СССР проф. Д. А. Эпштейн. Он выдвигает предложение включить в учебный план группу отраслевых прикладных предметов (вычислительная математика, техническая механика и т. п.), изучение которых, как он пишет, «в отличие от изучения «основ производства», даст теоретическую и практическую подготовку для включения учащихся в период производственной практики в общественно полезный труд».[2]

Обучение в средней школе ими предполагается дифференцированным. Оба они предусматривают в учебном плане и производственную практику. Предложение профессора Д. А. Эпштейна также не встретило общего одобрения. АПН СССР, очевидно, не без участия авторов вышеизложенных предложений опубликовала документ[3], где излагаются предложения о путях осуществления трудовой и политехнической подготовки учащихся в целях дальнейшего укрепления связи обучения и воспитания с жизнью, с трудом.

В документе, опубликованном АПН, подчеркивается, что осуществление этой задачи «находит свое отражение через формирование научного мировоззрения и норм коммунистической морали, в процессе изучения всех без исключения учебных предметов, политехнический характер изучения естественно-математических дисциплин и через занятия по предмету «трудовое обучение».[4]

В проекте новых программ по общеобразовательным предметам, особенно по естественно-математическим, уделяется особое внимание трудовому и политехническому обучению. Значительное место в программах отводится рассмотрению вопросов, связанных с практическим применением отдельных наук в различных сферах человеческой деятельности, увеличивается время на проведение самостоятельных эксперимен-

[1] Журнал «Советская педагогика», 1965, № 4.

[2] Журнал «Советская педагогика», 1965, № 8, стр. 14.

[3] Общая объяснительная записка к переработанным проектам учебного плана и программ средней школы, «Просвещение», М., 1965.

[4] Там же, стр. 35.

тальных и практических работ, экскурсий... Так, в программе по физике предусматривается изучение простых механизмов, тепловых двигателей (двигатель внутреннего сгорания, паровая турбина, реактивный двигатель), вопросов производства, передачи и использования электроэнергии, ознакомление учащихся со средствами связи (телеграф, телефон, радио, телевидение), электро- и радиотехникой, принципами устройства атомных электростанций, специальные обзорные лекции на тему «Физика и технический прогресс». Совокупность всех этих сведений даст ученику возможность ориентироваться в особенностях и научных основах энергетической промышленности, связи, машиностроения и производств, связанных с атомной физикой. Аналогичный подход имеет место и в проектах программ по химии, биологическим дисциплинам, по математике, черчению с учетом специфики каждой из них.

Все это, хотя и не новые, но крайне необходимые мероприятия для осуществления трудовой и политехнической подготовки учащихся. Но тут необходимо с большой методической осторожностью подобрать материал по этим дисциплинам так, чтобы, во-первых, не нарушить логическую систему изложения этих естественно-математических дисциплин, во-вторых, дополнительным практическим, прикладным материалом не перегружать и без того перегруженные программы по этим предметам.

Преподавание основ науки, как бы ни считалось важным в трудовой и политехнической подготовке учащихся, не может решить проблему полностью. Поэтому «Записка» рекомендует включить в учебный план с I по X класс в качестве самостоятельного предмета «трудовое обучение», подчинив его целиком задачам трудовой и политехнической подготовки школьников. Содержание «трудового обучения» определится его программой, причем в I—VIII классах программа данного предмета не отличается от действующей программы «трудового обучения», предоставляя лишь усовершенствованный вариант последней. В IX—X классах программа «трудового обучения» определяется в зависимости от того, какую дисциплину будут углубленно изучать как теоретически, так и практически.

В трудовой и политехнической подготовке учащихся сельских школ важная роль по-прежнему будет возложена на ученические производственные бригады как вполне оправдавшую себя форму работы. В проектах учебных планов средних школ в IX классах предусматривается и месячный практикум в интересах трудовой политехнической подготовки учащихся. Мы не собираемся тут детально освещать данный довольно сложный вопрос. Он ныне рассматривается специалистами в АПН СССР и, разумеется, к нему придется еще возвращаться

не раз, по мере накопления опыта совершенствовать и программу и методику трудового и политехнического обучения.

В заключение следовало бы подчеркнуть, что каковы бы ни были не решенные еще вопросы в этом деле, наша школа, как мы указывали выше, накопила определенный опыт по всем этим вопросам. Опираясь на этот опыт, а главное на указания партии и правительства, школа продвинется вперед в отношении трудовой и политехнической подготовки школьников.

ГЛАВА VI

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА

Урок, как известно, — основная организационная форма обучения и воспитания учащихся. Когда речь идет о повышении уровня учебно-воспитательной работы, имеется в виду прежде всего дальнейшее совершенствование содержания, организации и проведения урока с целью поднятия его общеобразовательной и воспитательной эффективности.

За последние годы данному вопросу уделяется немало места на страницах педагогической печати, хотя вопрос этот настолько актуальный, что о нем можно и нужно было говорить и писать гораздо больше, ибо стала очевидной истина о том, что без коренного улучшения эффективности урока трудно по-настоящему повысить уровень обучения и воспитания, улучшить процесс вооружения учащихся основами наук в соответствии с требованиями современного уровня развития науки и техники.

Передовые учителя школ Азербайджана придают большое значение вопросам повышения эффективности уроков. Они с большим вниманием относятся к лучшему опыту по данному вопросу своих коллег в братских республиках, творчески используют этот опыт по перестройке уроков и стремятся к коренному улучшению педагогического процесса.

Передовой опыт учителей за последние годы значительно повысил уровень организации и проведения урока, обогатил круг дидактических приемов, применяемых на уроке для поднятия его образовательной и воспитательной эффективности.

Нынешний урок передовых учителей, благодаря применению новых рекомендаций, значительно отличается от традиционного четырехэлементного урока. Он отличается примерно так, как нынешний технологический процесс того или иного производства, построенный на основе современной науки и техники, отличается от процесса, построенного на кустарных началах. В практике проведения уроков мы имеем много ново-

го. И нечего доказывать, что образцовый урок в новой организации, с новыми дидактическими приемами требует соответствующего научного освещения для того, чтобы сделать его достоянием широких кругов учителей, чтобы опыт передовых учителей по организации и проведению урока стал достоянием учительских масс, без чего трудно решительно поднять уровень школьной работы.

В настоящей главе мы намерены несколько осветить лучший опыт школ Азербайджана и братских республик по повышению эффективности уроков. Эффективный урок все больше становится обычным и характерным в работе передовых учителей и превращается в важный рычаг в деле повышения успеваемости школьников. Мы попытаемся систематизировать все те дидактические приемы и положения, которые в той или иной степени были освещены в печати и могут способствовать повышению эффективности урока.

Но вопрос о повышении эффективности урока — сложный и многосторонний вопрос. Поэтому вряд ли есть возможность полностью здесь его рассмотреть. Мы ограничимся лишь разбором основных его методических сторон.

1. **О выборе эффективных типов уроков.** В процессе обучения, как известно, применяются различные типы уроков. И это естественно. Осуществление в процессе обучения разнообразных дидактических задач — сообщение новых знаний, закрепление и применение этих знаний, учет и оценка знаний учащихся, а также применение различных методов, учет особенностей предмета преподавания и возрастных особенностей детей — обусловливают использование различных типов уроков.

Одни уроки ставят перед собой задачу сообщить учащимся новые знания, другие — закрепить в памяти учащихся эти знания, упражнять учащихся в применении их, выработать умения и навыки, третьи — контролировать знания учащихся и оценить их, четвертые, наконец, одновременно ставят перед собой ряд дидактических задач.

Задача учителя в соответствии с предстоящей дидактической целью, учетом специфики учебного материала, возрастных особенностей учащихся класса — определить тип предстоящего урока, основательно к нему подготовиться и умело, творчески его провести.

Комбинированный урок, поскольку он ставит перед собой все основные дидактические задачи, особенно в младших и средних классах, считается наиболее рациональным, а потому он чаще практикуется. И в этом нет ничего предосудительного.

Однако серьезным недостатком такого урока следует считать прежде всего то, что в практике многих школ и учителей

основные этапы комбинированного урока — проверка выполнения домашнего задания, сообщение новых знаний, закрепление этих знаний и инструктаж по заданию на дом — настолько стабилизировались, что превратились в шаблон и стандарт. Такое положение приводит к ослаблению инициативы и творческого подхода учителей к проведению уроков, не способствует активизации познавательной деятельности школьников и в конце концов становится препятствием на пути повышения эффективности урока. Больше того, первый этап комбинированного урока — проверка выполнения домашнего задания — нередко слишком затягивается, занимает половину, а то и большую часть времени урока, вследствие чего учитель оказывается перед необходимостью остальные три этапа урока — сообщение новых знаний, закрепление их, задание на дом — проводить бегло, за 10—15 минут, что неминуемо приводит к комканию урока, поверхностному прохождению материала. Ясно, что при таких условиях учащимся не удается глубоко разобраться в новых понятиях, законах и определениях, в новых фактах и явлениях, сообщенных или показанных им. Учитель не успевает закрепить пройденное, растолковать учащимся задание на дом.

Все это приводит к тому, что учащиеся испытывают большие затруднения при выполнении домашних заданий, нередко оставляют их невыполненными, приходят на урок недостаточно подготовленными, в результате — снова затягивается первый этап урока. И такая практика продолжается изо дня в день, что приводит к явному неуспеху.

Недостатки комбинированного урока при такой структуре с четырьмя элементами следует видеть и в том, что на первом его этапе учитель занимается проверкой знаний лишь 2—3 учащихся, чтобы поставить им отметку, тогда как основная масса учащихся сидит без дела, скучает или же занимается посторонним делом, и тем самым зря тратится драгоценное время. Все это препятствует развитию активности и самостоятельности детей на уроках, а без этого нечего и говорить об эффективности урока.

Наконец, при такой структуре комбинированного урока, когда его этапы неизменно следуют друг за другом, на первом этапе (через 20—30 минут) активность и внимание учащихся начинают ослабевать, они выслушивают объяснение нового материала при пониженной активности, еще более невнимательно относятся к закреплению нового материала и разъяснению домашнего задания, что опять-таки не может не снижать эффективности урока.

Возникает вопрос: как устранить все эти теневые стороны комбинированного урока, как поднять его эффективность?

Слов нет, многие учителя стремятся в этих целях не задерживаться на начальном этапе урока, за 10—15 минут заканчивают проверку домашнего задания, организуют интенсивный опрос и тем самым добиваются экономии времени урока, 30—35 минут посвящают сообщению и закреплению нового материала.

Мы считаем, что такой подход закономерен в целях повышения эффективности комбинированного урока, и нам не следует от него отказываться.

Но дело в том, что такой подход не способен коренным образом разрешить проблему основательного улучшения комбинированного урока. Поэтому усилия передовых учителей, в частности и в особенности учителей школ Липецкой области и Татарской АССР, были направлены на то, чтобы основательно перестроить комбинированный урок, сделать его более эффективным. Следует отметить, что это им в известной степени удалось. Заслугу липецких учителей следует видеть в том, что они, не отказываясь от четырехэлементного комбинированного урока и даже не отказываясь от традиционной структуры этого урока, идут вперед и смело изменяют последовательность известных этапов урока, органически их сливают и создают новый тип комбинированного урока. «Заслуга липецких учителей не в том, что они низвергли в прах один из вариантов комбинированного урока, отказались от него (кстати, совсем не отказались), а в том, что они внесли в дидактику еще один вариант комбинированного урока, где органически соединяются проверка знаний и оценка их... Четырехэлементный (или четырехэтапный) вариант имеет свои изъяны, но использовать его наряду с другими можно и нужно», — говорится в статье заслуженной учительницы РСФСР, завуча 8-ой средней школы г. Липецка тов. Горской «О липецком опыте и его толковании».[1]

Четырехэлементный комбинированный урок в самом деле был в практике многих школ и, к сожалению, пока продолжает оставаться наиболее распространенным. Но комбинированный урок имеет и другие типы, существенно отличающиеся по структуре от четырехэлементного урока. Это можно наблюдать в работе передовых школ и учителей.

Вопрос этот экспериментально был изучен Б. С. Волковым (МГПИ им. В. И. Ленина) и освещен в его статье «Структура урока и работоспособность учащихся».[2]

Б. С. Волков провел хронометраж 36 уроков в 7 классе у одного и того же учителя и выявил четыре часто встречающихся типа комбинированного урока, которые он условно назвал «А», «Б», «В» и «Г».

[1] «Учительская газета», 10 октября 1964 года, № 121.
[2] Журнал «Советская педагогика», 1963 г., № 5.

Первые два типа («А» и «Б») уроков, о которых говорит автор, почти одинаковы. Их друг от друга отличает лишь то, что на начальном этапе после организационной части урок типа «А» начинается с индивидуального опроса, а урок «Б» с фронтального опроса учащихся. Остальные этапы сменяют друг друга, как это принято при четырехэтапном комбинированном уроке. Для этих уроков в основном характерны все недостатки четырехэтапного комбинированного урока.

Но по-иному выглядят уроки типа «В» и «Г». Урок типа «В» начинается с объяснения нового материала, затем закрепляется этот материал, и учитель переходит к индивидуальному опросу. Весь урок проходит при повышенной активности учащихся, учебный материал ими усваивается хорошо, и тем самым облегчается выполнение домашнего задания. Урок же типа «Г» проходит так, что процесс выявления, как пишет Б. С. Волков, и совершенствования ранее полученных знаний совмещается с активным усвоением и закреплением нового материала. При таком построении урока ученики работают очень активно на протяжении всего урока.

Разный уровень работоспособности учащихся на рассматриваемых по типам уроках Б. С. Волков иллюстрирует таблицей, где дается среднее количество решенных арифметических примеров и сделанных при этом ошибок. Из этой таблицы видно, пишет Б. С. Волков, что «после урока типа «А» ученики решают на 13,2 примера меньше, чем до него, делая при этом на 13,5% больше ошибок. Несколько улучшаются результаты после урока типа «Б». Значительно лучше сохраняется работоспособность учащихся после урока типа «В» и особенно «Г», когда ученики решают примеров только на 8,2% меньше, и делают ошибок только на 2,4% больше».[1]

Академик И. П. Павлов писал: «В участке больших полушарий с оптимальной возбудимостью легко образуются новые условные рефлексы и успешно вырабатываются дифференцировки. Это и есть, таким образом, в данный момент, так сказать, творческий отдел больших полушарий».[2] Основываясь на этих словах, Б. С. Волков приходит в своем эксперименте к следующему выводу: на уроках типа «В» и «Г» учитель, вызывая у учащихся интерес к изучаемому материалу, привлекая их внимание к постоянно сменяющимся моментам урока, создает таким путем в коре головного мозга детей очаги «определенной возбудимости». А это в свою очередь служит

[1] Журнал «Советская педагогика», 1963 г., № 5, стр. 130.
[2] И. П. Павлов, Полное собрание сочинений, М.—Л., 1951, т. III, кн. 1, стр. 247.

одним из обязательных условий выработки у учащихся навыков умственной работы, иными словами, создает почву для активизации познавательной деятельности учащихся.

С этим выводом трудно не согласиться. Справедливости ради следует добавить, что уроки типа «В» и «Г» давно появились в практике учебной работы передовых школ, но ни в трудах по теоретической педагогике, ни в методических разработках по предметам они не получили должного освещения.

Заслугой липецких учителей следует считать, в частности, и то, что они впервые обратили внимание на эти или аналогичные типы комбинированного урока и старались выдвинуть их на передний план в школах.

Это обстоятельство значительно помогло и передовым учителям Азербайджана обратить внимание на эти типы уроков, которыми частично пользовались и раньше, сделать эти и им подобные типы уроков часто применяемыми.

Разумеется, это не означает отказа от четырехэлементного традиционного комбинированного урока там, где он является наиболее целесообразным. Это означает, что в практике школьной работы все больше и больше начинают пробивать себе дорогу те типы комбинированного урока, где время урока — 45 минут — используется рационально, этапы урока не изолированы друг от друга, а органически сливаются в один неразрывный процесс, где учитель главную часть времени тратит на объяснение и закрепление материала при активности и самостоятельности учащихся, где последовательность этапов урока не постоянна, а меняется в зависимости от дидактических задач, от творческого подхода учителя и т. п.

Критикуя стандартные этапы комбинированного урока, учитель русского языка Дигяхской восьмилетней школы Кубинского района Н. Мирзаханов пишет: «Пришлось отказаться от традиционной структуры комбинированного урока... Появилась настоятельная потребность введения нового этапа урока, который можно назвать выработкой у учащихся практических навыков по данной теме. Некоторые учителя так и поступают. Изучение каждой грамматической темы они завершают творческой работой учащихся. Иные для творческой работы учащихся выделяют время на других этапах урока. И в том и в другом случае структура урока значительно усложняется».[1]

Правда, тут в одном нельзя согласиться с тов. Мирзахановым. В то время, как сейчас ставится вопрос об отказе от стандартных этапов урока, он находит нужным ввести как бы новый этап для выработки «у учащихся практических навыков по данной теме». Эта работа на каждом уроке крайне

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1965 г., № 2, стр. 93.

важна, но она не должна быть втиснута в какой-то этап, она должна иметь место на всем протяжении урока.

Мастерство учителя тут в том и заключается, чтобы учащиеся как можно больше упражнялись в практическом применении только что изученного правила, чтобы они могли и самостоятельно выполнять упражнения, что тов. Мирзаханов называет творческой работой учащихся. Заслуживает внимания в данном опыте т. Мирзаханова и его коллег то, что они уделяют на уроке больше внимания выработке практических навыков, самостоятельному выполнению учащимися упражнений, что очень важно не только для улучшения структуры урока, но и для активизации познавательной деятельности учащихся на уроке.

Определенный опыт и обобщение по данному вопросу мы находим в статье заслуженной учительницы Т. А. Александрян (НКАО). Она пишет: «Мы почти полностью отказались от опроса как самостоятельной части урока и совмещаем проверку, повторение, закрепление полученных знаний с усвоением новых, стремимся добиться высокой познавательной активности детей путем планомерного и частого перехода от одних видов работы к другим».[1]

Мы могли бы привести ряд и других примеров, но и приведенные говорят ясно, как ныне учителя школ республики стремятся коренным образом совершенствовать структуру комбинированного урока, стремятся не задерживаться на опросе учащихся в начале урока, стараются выкроить больше времени для объяснения нового материала и закрепления его выполнением различных упражнений; как они включились в поиски наиболее эффективных типов урока. Именно все это заставляет нас не согласиться с выводом доцента кафедры методики АПИ языков им. М. Ф. Ахундова Г. А. Яббарова, который, правильно подчеркивая, что структура уроков русского языка стала намного разнообразнее и интереснее, делает неправильный вывод о том, что будто «при всем многообразии уроков можно разбить их условно на четыре основных типа: урок сообщения новых знаний; урок закрепления сообщенных знаний и навыков; урок повторения ранее изученного материала и урок проверки и учета знаний, умений и навыков учащихся».[2] Несостоятельность такой классификации типов уроков по русскому языку очевидна. Как видно из описания хода урока, автор под термином «урок сообщения новых знаний» имеет в виду тот же самый комби-

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1965 г., № 4, стр. 45.
[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1965 г., № 2, стр. 51.

нированный четырехэлементный урок. В таком случае, почему бы не называть вещи своими именами. А выше мы видели, что только этот комбинированный урок имеет много разновидностей. Далее, «урок закрепления сообщенных знаний и навыков» и «урок повторения ранее изученного материала», которые автор считает отдельными типами уроков, — разве это не одно и то же? Оба эти типа служат одной и той же дидактической цели — закреплению ранее полученных знаний.

Указанные тов. Г. А. Яббаровым типы уроков в той или иной степени действительно имеют место в практике обучения русскому языку, как и при изучении других предметов. Но говоря об этих типах, особенно о комбинированном уроке, автор обязан был остановиться и на том, как этот тип урока ныне пересматривается и совершенствуется. Без этого мы рискуем направить учителей на стандарт и шаблон, о чем было сказано выше, рискуем задержать творчество учителей в поисках новых путей совершенствования уроков.

Следует здесь также сказать несколько слов о статье тов. З. А. Бабаяна (НКАО) «О структуре уроков русского языка». В своей полезной статье тов. Бабаян неплохо освещает вопрос о структуре уроков по русскому языку. Но, к сожалению, он так же, как и Г. А. Яббаров, допускает неправильный подход к классификации уроков. Вместо четырех типов, выдвинутых Г. А. Яббаровым, он выдвигает пять типов уроков: уроки объяснения нового, уроки закрепления, уроки проверки знаний, уроки обобщающе-повторительные, уроки контрольно-проверочные[1]. Справедливости ради и здесь следует заметить: разве уроки закрепления, уроки обобщающе-повторительные по своим дидактическим задачам не одно и то же? Таким образом, уроки проверки знаний, уроки контрольно-проверочные служат единой дидактической цели. Не следует забывать педагогическое положение о том, что применяемые в школах типы уроков определяются прежде всего по основным их дидактическим задачам. С этой точки зрения, и здесь не совсем удачно применяется термин «уроки объяснения нового», поскольку этот тип уроков ставит перед собой ряд самостоятельных дидактических задач, как было сказано выше. И нечего бояться, повторяем, называть вещи своими именами, т. е. такие уроки «комбинированными». Мы вынуждены будем так поступать и потому, что в школьной практике существуют, кроме комбинированных уроков, и такие, где основной, ведущей дидактической задачей является только сообщение новых знаний, поэтому их так и называют, — уроки сообщения или объяснения нового. На таких уроках, которые имеют место в основном в старших классах, учитель от начала до конца урока объясняет, излагает материал новой большой темы, требующей для этого достаточного времени. На таких уроках, хотя и оставляют несколько минут времени для вопросов учащихся, но не имеют в виду закрепление материала. Здесь мы видим лишь один элемент — объяснение нового. В таком случае как же назвать такие уроки, если комбинированные уроки называем «объяснением нового»? Думаем, что тт. Яббарову и Бабаяну трудно будет ответить на этот вопрос.

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1965 г., № 4, стр. 89.

Решение неотложной задачи — повышения эффективности урока — настоятельно требует творческой работы в этом направлении, требует совершенствования структуры уроков, в частности и в особенности комбинированных уроков.

2. **Об активизации познавательной деятельности учащихся на уроке.** Активизация познавательной деятельности учащихся, как известно, является одним из основных условий повышения эффективности урока. Больше того, проблема активизации познавательной деятельности учащихся на уроке — одна из самых актуальных в современной советской педагогике. И это не является случайным, ибо не подлежит сомнению истина о том, что активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения — такой рычаг, опираясь на который, можно решительно повысить уровень знаний и успеваемость учащихся.

Стремление активизировать учащихся на уроке — вопрос не новый. Он был предметом изучения и обсуждения не только советской педагогики на протяжении всей ее истории, но и прогрессивной педагогики, в частности русской, досоветского времени. Передовые педагоги своего времени не могли не осознать, что в двухстороннем педагогическом процессе для его эффективности требуется не только умелое руководство учителя, но и деятельное, не пассивное, а активное участие и мыслью и деянием учащихся. Поэтому они по-разному критиковали шаблонное проведение уроков, при котором не развивается, а задерживается умственное развитие школьников. Наиболее резко реагировал на это явление, в частности, великий русский педагог К. Д. Ушинский. Еще в 60-х годах прошлого века он справедливо критиковал урок, где учащиеся не проявляют активности, вынуждаются к сохранению неподвижности и безразличного взгляда в интересах сохранения классной дисциплины.

Ушинский не терпел урока, который «начинается обыкновенно опрашиванием трех—четырех учеников, на что идет большая половина урочного времени, причем другие ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать. При таком методе иному

счастливому ученику удается целую неделю, каждый день по шести часов, провести без мысли в голове, без занятия в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность и тот тупой бессмысленно-внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной».[1]

Считая такие уроки бессмысленными, он настоятельно требовал, чтобы дети по возможности работали самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал.

Именно Ушинскому принадлежит мысль о необходимости «учить детей учиться», т. е. учить детей самостоятельно воспринимать новые понятия.

Именно в этом плане он, в частности, придавал большое значение сравнению в процессе учения. Он настоятельно указывал на то, что «дело воспитателя как можно ранее приучить ребенка не усваивать без предварительного обдумывания ничего, сообщаемого ему другими (словесно или посредством книг); но, напротив, постоянно сопоставлять и сравнивать полученные сведения с тем, что ему удалось ранее испытать, думать, выучить».[2]

Эту идею Ушинского горячо поддерживала целая плеяда прогрессивных педагогов дореволюционного времени. Однако официальная педагогика, ставившая перед собой задачу не допускать в школу никакой живой мысли, внедрять в школу авторитарность, покорность учащихся, догматизм и зубрежку в преподавании, плотно отгородила школу от этих передовых идей.

Лишь в советской школе идея активизации учащихся на уроке нашла себе широкую дорогу и с самого начала становления школы стала осуществляться. Но было бы неверно утверждать, что данная проблема решалась в истории советской школы планомерно. Справедливости ради следует сказать, что, хотя активность и самостоятельность учащихся в процессе обучения считались одним из основных принципов дидактики, научному освещению данной проблемы уделялось мало внимания и педагогическая наука только в последнее десятилетие занялась этим вопросом как весьма актуальной проблемой обучения и воспитания.

В чем же суть проблемы активизации познавательной деятельности учащихся? Это вовсе не частный прием, применяемый на каком-то этапе урока. Вызываясь различными дидактическими принципами, активизация познавательной деятельности учащихся имеет целью такую деятельность учащихся, когда последние включаются в процесс учебной работы всей

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, М., 1948, т. 2, стр. 215.
[2] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, М., 1950, т. 10, стр. 470.

своей интеллектуальной силой, проявляют глубокий интерес к приобретению новых знаний, самостоятельность в их приобретении, в применении, в решении других учебных задач, проявляют инициативу и творческий подход в решении учебных задач, в преодолении учебных трудностей, возникающих у учащихся данного класса.

Природа активизации ученика в процессе обучения характеризуется прежде всего тем, что ученик, проявляя свою самостоятельную мыслительную деятельность, самостоятельно познает новые для него научные истины, правила, понятия, законы, учение, испытывает при этом большую радость, а это в свою очередь превращается в эмоциональный фактор, усиливающий познавательную деятельность учащихся.

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках передовых учителей проявляется в различных формах, в различных простых и сложных видах учебной работы на протяжении всего урока. Она вызывается применением различных дидактических приемов, но больше всего и прежде всего проявляется в самостоятельной работе учащихся под руководством учителя.

Но самостоятельная работа учащихся на уроке по-разному понимается в педагогической литературе. Так, проф. Б. П. Есипов находит, что «самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, — это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время».[1]

Проф. Р. Лемберг в своей статье «О самостоятельной работе учащихся» различает «исполнительную» и «самостоятельную» деятельность учащихся. Он считает обе эти деятельности необходимыми и взаимосвязанными. «Различия между этими двумя типами учебной работы состоят главным образом в особенностях тех доступных сил, которыми они направляются. При самостоятельной работе эти силы выступают как бы «изнутри» и учащиеся действуют на основе «добровольного начала».[2]

Все это не вызывает сомнения. Но нельзя забывать, что «исполнительность» — это начальная стадия, начальный этап самостоятельности в работе. Без первого этапа в работе вряд ли можно достигнуть ее второго, более сложного этапа.

О характере самостоятельной работы пишет и учитель Н. Дайра (Московская область, г. Химкино). В своей статье «О сущности самостоятельной работы» он пишет: «Самостоятельная работа призвана растить учащихся, каждое связанное с ней задание должно внести что-то новое в формирование

[1] Б. П. Есипов, Самостоятельная работа учащихся на уроках, М., 1960, стр. 15—16.
[2] Журнал «Советская педагогика», 1962 г., № 2, стр. 23.

личности. Если же этого нет, так как задание неоправданно повторяется и уже не помогает росту или вообще не соответствует уровню, достигнутому учащимся, то по сути оно теряет и свойства самостоятельной работы».[1]

Тут, конечно, речь идет больше о цели самостоятельной работы учащихся. Но вряд ли это исключает вышеуказанное определение самостоятельной работы, которое характеризует эту работу учащихся в отличие от других видов работы, выполняемых под руководством учителя. Конечно, самостоятельная работа учащихся не бывает или не должна быть без мысли, без идеи, без развития их. Но мысль учащихся по-настоящему развивается в процессе выполнения самостоятельной работы, причем в зависимости от характера выполняемой работы в одних случаях заметно, а в других случаях незаметно. Важно, однако, уже с младших классов приучать учащихся к самостоятельному выполнению учебных заданий. А такие задания могут быть разными в зависимости от предмета и ступени обучения. Сюда могут быть отнесены и самостоятельное выполнение письменных работ по языкам и математике, и самостоятельное изучение текста учебника, и самостоятельное выполнение практических учебных заданий и др., и самостоятельные логические выводы на основе изученных фактов и явлений, и самостоятельное изучение учебного материала путем семинарских занятий, и даже самостоятельное изучение определенных явлений без наличия учебной литературы. В каждом отдельном случае учитель определяет характер, объем, срок выполнения самостоятельной работы учащихся, причем такие работы могут быть и фронтальными для всего класса, и индивидуальными для каждого в отдельности учащегося с учетом его интересов и возможностей.

Не следует забывать, что от выполнения любой самостоятельной работы, тем более сложной, ученик испытывает радость, что становится эмоциональным фактором, способствующим его общему развитию и развитию творческих способностей.

3. **Об использовании на уроках различных методов и приемов обучения.** Это чрезвычайно важный и вместе с тем сложный вопрос, требующий от учителя большого педагогического мастерства. Нельзя забывать истину о том, что решительное повышение эффективности обучения в значительной мере зависит от правильного выбора и умелого использования на уроках методов обучения. Теперь каждому понятно, что универсализация того или иного метода обучения, как бы он ни был эффективен, не приводит к хорошему. Понятно, что выбор учителем того или иного метода или методов обучения определяется спецификой учебного материала, дидактическими задачами, возрастными особенностями детей, целью обучения и воспитания в школе.

[1] Журнал «Народное образование», 1963 г., № 5, стр. 31.

Когда речь идет о методах обучения, для того чтобы эффективно построить урок, перед нами возникает вопрос, какой номенклатурой пользоваться при выборе методов обучения. Нам известна из курса педагогики традиционная номенклатура методов обучения: рассказ, беседа, работа с книгой, лабораторная работа и т. п. Как быть, если за последнее время в педагогической литературе оспаривается правомерность сохранения традиционной номенклатуры методов обучения и выдвигается новая номенклатура: 1) объяснительно-иллюстративный, или репродуктивный метод, 2) проблемный метод, 3) частично-поисковый метод, 4) исследовательский метод?

Выдвигая эту новую номенклатуру методов обучения в своей дискуссионной статье «О методах обучения», И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин пишут: «Каждый из них специфически организует познавательную деятельность учащихся. То, чего можно добиться одним, не дает другой. Каждый из них выражает новую и более высокую ступень развития познавательной самостоятельности учащихся, а все вместе они выражают развитие учащихся, их движение от незнания к знанию и умению познавать. Изложенная система методов, в которой каждый новый метод представляет собой новый шаг вперед в обучении и вносит качественно новый элемент в развитие учащихся, соответствует положению, высказанному Л. С. Выготским и признаваемому всей советской психологией — обучение должно идти впереди развития».[1]

Хотя в этом новом предложении о номенклатуре методов обучения есть много неясностей, неудачных названий («проблемный метод», «частично-поисковый метод»), тем не менее мы не собираемся вступать с авторами в спор, имея в виду то обстоятельство, что указанная статья за последние 35 лет одна из немногих, делающих попытку открыто и по-новому обсудить классификацию и номенклатуру методов обучения и связать их не с источниками приобретения знаний, а с развитием познавательной деятельности учащихся.

Но нам кажется, что дело не только и не столько в номенклатуре методов обучения, а в том, что в практике работы передовых учителей наших школ методы обучения получают дальнейшее совершенствование, и педагогическая наука должна в этом разобраться.

Советское учительство широким фронтом вступило на путь поисков новых, активных методов и приемов обучения, на путь рационального использования различных проверенных на

[1] Журнал «Советская педагогика», 1965 г., № 3, стр. 122.

практике методов и приемов обучения в целях повышения эффективности обучения.

Не отстает от этого педагогического движения и учительство Азербайджана.

Мы имеем много замечательных примеров в жизни школ республики, когда наши передовые учителя умело пользуются на уроках различными методами обучения и тем самым активизируют познавательную деятельность учащихся, повышают эффективность урока.

Ярким примером этого может служить работа учителя географии М. Магеррамова (школа-интернат № 2 г. Закаталы), который в этих целях на уроках умело пользуется разнообразными методами и приемами. Он пишет: «При проведении урока по географии я после 6—8-минутного фронтального опроса обычно приступаю к изложению нового материала».

При закреплении материала учитель немало внимания уделяет отстающим учащимся. В заключение урока он объявляет поурочные баллы и отмечает тех учащихся, которые проявили себя более активно. Все учащиеся овладевают знаниями в основном в классе, все успевают. Для проведения своих уроков на высоком методическом уровне учитель создал соответствующую учебно-методическую базу. Тов. Магеррамов с гордостью пишет: «Вот уже второй год, как все уроки по географии проводятся в хорошем учебном кабинете. В нем имеются все необходимые карты, глобусы, плакаты, модели-макеты, атласы, контурные карты и пр. **За последние четыре года все учащиеся по географии успевают**».[1]

Анализируя уроки т. Магеррамова, можно легко убедиться, что он умело пользуется и живым словом учителя, и работой с книгой, и беседой, и географическими картами, и раздаточным материалом.

Когда речь идет об активизации познавательной деятельности на уроках, некоторые полагают, что для этого пригодны такие методы, как беседа, работа с книгой и т. п., т. е. методы, при применении которых учащиеся самостоятельно мыслят, находят, выполняют задания. Это, конечно, верно. Но такими методами являются и другие, например семинарские занятия. Последние крайне важны и больше всего практикуются в старших классах на уроках литературы, истории, обществоведения. В этих целях, т. е. для изучения темы путем семинарских занятий, отводится определенное время — от недели до месяца, выделяются узловые вопросы по теме, указывается соответствующая литература, организуются консультации.

[1] Методический сборник «Преподавание истории, обществоведения и географии», 1964, № 4, стр. 48—49.

Учащиеся работают над книгой, первоисточниками, составляют планы выступлений (устных и письменных), затем по требованию учителя излагают материал. Такие занятия очень ценны, потому что у школьников вырабатываются навыки самостоятельной работы над книгой и первоисточниками, навыки подбора материала по одному и тому же вопросу из разных источников, навыки планирования ответа и т. д.

Применение реферативной системы в старших классах также значительно оживляет работу на уроках.

Реферативная система применяется в преподавании литературы, истории, обществоведения. Но она с успехом иногда может быть использована и на уроках по другим предметам. Эта система, как известно, отличается от семинарской тем, что здесь изучаются такие темы, такой материал, который пополняет, углубляет указанный в программе круг вопросов. Доклад поручается не всем, а отдельным учащимся, а чаще всего каждому дается отдельная тема. Доклад на занятиях одного ученика на заданную тему, вопросы, задаваемые докладчику, выступления других учащихся по докладу значительно оживляют урок, воспитывают у учащихся уверенность в своих силах и возможностях.

Возникает вопрос, как быть с применением лекций, которые в педагогической литературе долгое время называли пассивным методом. Можно ли применять лекции для разнообразия методов обучения на уроке? Не только можно, но в старших классах почти по всем предметам вполне целесообразно как один из методов обучения. Лекцию рекомендуют, скажем, на уроках литературы для того, чтобы в сравнительно небольшое время ознакомить учащихся с основными вопросами творчества того или иного крупного писателя; на уроках истории — для систематического изложения крупных исторических событий; на уроках физики, биологии, химии — для изложения теоретического и практического значения крупных научных открытий. Общеизвестна истина о том, что именно лекция как метод преподавания дает возможность сообщить учащимся в течение одного урока систему знаний по какому-либо вопросу. Лекция эффективна в том случае, если учителю удается во время ее чтения вызвать познавательный интерес у учащихся, направить их на упорную самостоятельную познавательную деятельность. Лекция дает возможность обобщить многочисленные факты по тому или иному научному вопросу, она способствует систематизации разрозненных знаний учащихся.

Перегруженность учебных программ по отдельным предметам не дает возможности учителю преподнести полностью весь материал активными методами, учитель бывает вынужден прибегать и к лекционному методу.

Лекции и семинарские занятия — нужные методы в старших классах и потому, что создают мост между средней школой и высшей, определенным образом подготавливают учащихся к системе учебной работы в высшей школе.

Применение разнообразных методов обучения необходимо не только при объяснении нового материала, но и при закреплении его для выработки умений и навыков, обогащения и систематизации знаний учащихся, проверки и оценки их знаний. Мы не собираемся останавливаться на всех этих вопросах. Но хочется сказать несколько слов о приемах повторения на уроках как средстве активизации учащихся, конкретизации и систематизации ранее полученных знаний.

Это не новый вопрос. Значение повторения в учебном деле общеизвестно. Школьные учебные программы предусматривают даже специальные уроки повторения. Но для закрепления знаний и систематизации их они не являются решающими. Решающую роль в этом играет повторение на каждом уроке. Решение дидактической задачи — обеспечить прочность и систематичность знаний — требует вслед за первичным усвоением учебного материала повторное к нему обращение. Без этого нельзя добиться успеха в обучении. Учитель и в начале урока при объяснении нового материала опирается на старый урок, и в конце урока при подытоживании изученного материала прибегает к сравнению, сопоставлению, систематизации фактов. Таким образом, повторение всегда сопутствует процессу обучения от начала до конца, но повторение более ценно, если оно не просто воспроизводит в памяти учащихся отдельные факты (хотя и это нужно), а насыщается решением новых логических задач в смысле обобщения и углубления ранее изученного материала.

Такое повторение, когда перед учащимися ставятся новые проблемные задачи «выяснить», «обдумать», «найти», «доказать» и т. п., называется проблемным повторением, его нужно по мере необходимости применять для того, чтобы повысить эффективность обучения. Между прочим, такое проблемное повторение можно и нужно проводить не только в устной, но и в письменной форме, заранее предупреждая учащихся об этом для предварительной (домашней) их подготовки к повторению пройденного.

Мы не ставим перед собой задачу осветить все приемы, методы, какие можно применять на уроках, но остановимся еще на одном приеме.

Речь идет о так называемых комментированных упражнениях, проводимых в целях выработки нужных навыков и умений. Комментированные упражнения не новое явление. Но в липецких школах этот прием применяется наиболее организованно и во всех своих разновидностях. Суть этого упражнения (комментированное чтение, комментированное письмо, комментированный счет) заключается в том, что ученик, выполняя, например, упражнение по грамматике, попутно комментирует свое письмо. По сути дела опытные учителя всегда заставляют своих учеников комментировать все те учебные действия, которые они совершают. Нельзя выработать у учащихся прочных навыков грамотного письма, не научив их сознательно применять на практике изученные правила орфографии и пунктуации.

За последние годы в школах и нашей республики передовые учителя уделяют много внимания комментированным упражнениям (письму), чем активизируют познавательную деятельность учащихся на уроках, усиливают сознательность при выработке нужных навыков и умений.

Можно было бы остановиться на применении и других методов и приемов на уроках. Но и приведенного достаточно, чтобы констатировать, что разнообразие методов и приемов обучения повышает эффективность урока. Вместе с тем следует подчеркнуть, что было бы ошибочным утверждать, что эффективность урока зависит от множества применяемых методов.

Не от множества методов, а от правильного их выбора, правильного их сочетания зависит эффективность урока.

4. **О создании проблемной ситуации на уроке.** Это важнейший дидактический прием, с которого по сути дела начинается напряженная мыслительная деятельность школьников. За последнее время об этом приеме пишут много и не без основания. Больше всего над этим приемом, судя по литературе, работают передовые учителя Татарии. Министр просвещения Татарской АССР тов. М. И. Махмутов в своей статье «Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии» пишет: «Наши лучшие педагоги ввели в систему своей работы такой важный прием, как проблемную постановку темы урока. Активная мыслительная деятельность учеников начинается лишь с возникновения у них определенного проблемного вопроса. Не всякий вопрос является проблемным. Познавательная трудность, эмоциональная привлекательность и возможность результативной самостоятельной деятельности — вот характерные черты учебно-познавательной проблемы».[1]

Между прочим, за последние годы разработкой приемов создания проблемной ситуации на уроках так много увлекались, что некоторые, как было сказано выше, этот прием даже

[1] Журнал «Советская педагогика», 1963 г., № 5, стр. 12.

возводят в ранг самостоятельных методов под названием «проблемный метод», «частично-поисковый метод».[1]

Вопрос об активизации учащихся в процессе обучения все больше привлекает внимание учительства, и в этой связи созданию проблемной ситуации, возможно, в дальнейшем будет уделено особенно большое внимание.

Нужно подчеркнуть, что опыт передовых учителей показывает, что проблемная ситуация на уроке как дидактический прием создается по-разному, в зависимости от специфики предмета и методической подготовленности учителя.

Суть создания на уроке проблемной ситуации заключается в том, что тема нового урока ставится перед классом не шаблонно (что нередко приводит к индифферентному к ней отношению учащихся), а посредством такой предварительной беседы, когда учащиеся становятся лицом к лицу с новой поисковой задачей, когда они осознают необходимость решения предстоящей учебной проблемы, чтобы продвигаться дальше в познании. Такой подход, безусловно, вызывает у них большой познавательный интерес, глубокую любознательность, жажду узнать новое, создает хороший стимул для напряженной мыслительной деятельности, направленной на раскрытие поставленной проблемы.

Давно известна истина о том, что «мотивизация» — необходимое условие в процессе обучения. Создание проблемной ситуации, по сути дела, включает в себя мотивизацию, но идет дальше, т. к. не только объясняет значение нового учебного материала, к изучению которого учащиеся приступают, но и вызывает у них внутреннюю потребность, внутренний стимул познать, раскрыть суть нового материала и превратить его в свое духовное богатство. А все это способствует тому, что ученики проявляют активную мыслительную деятельность, что в свою очередь повышает эффективность урока.

5. **Вопрос о создании обратной связи на уроке.** За последнее время в педагогической литературе и этот вопрос часто освещается. Передовые учителя, имеющие дело с этим новым педагогическим явлением, подчеркивают большое значение создания обратной связи на уроке в целях повышения его эффективности. Что такое «обратная связь»?

Это понятие кибернетики. Специалисты по кибернетике говорят, что основными понятиями кибернетики являются «информация» и «обратная связь», что урегулирование процессов на основе обратной связи оказывается универсальным для всех кибернетических систем. По мнению Н. Винера, «обратная связь», регулирующая линию поведения, может представлять и часто действительно представляет то, что, с одной стороны, известно, как условный рефлекс, с другой, — как познание».[1]

[1] И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, О методах обучения, журнал «Советская педагогика», 1965 г., № 3.

Кибернетика, пишут специалисты, различает два вида обратной связи: положительную и отрицательную. К системам с положительной обратной связью относят, в частности, найденные гистологами замкнутые цепи нейронов в нервной системе, которые могут постоянно поддерживать свою активность за счет самовозбуждения».[2] По мнению специалистов, в этих замкнутых цепях нейронов протекают циклические процессы, связанные, например, с выработкой навыков и с процессом запоминания.

«Если положительная обратная связь имеется там, где происходит усиление каких-либо повторяющихся процессов, то отрицательная обратная связь наличествует в процессах регулирования, корректирования».[3] Регулирование и корректирование — необходимый акт в деятельности учителей на уроках, в процессе обучения.

Одним из пороков современной системы обучения является то, что не так легко учителю выяснить степень понимания учащимися того нового материала, который он сообщил им, иными словами, не так легко устанавливается обратная связь.

Говоря языком кибернетики, в обучении различают два вида связи: прямая связь (учитель — ученик) и обратная связь в двух ее видах: внешняя (ученик — учитель) и внутренняя — получение информации о степени усвоения самих учеников (самоконтроль). Скажем еще яснее. Обратная связь в обучении должна выражаться, с одной стороны, в получении информации учителем о том, насколько его объяснение понятно учащимся, с другой, — сами учащиеся путем самоконтроля должны уметь дать себе отчет, насколько правильно они понимают учителя. Установление именно такой обратной связи имеет решающее значение в управлении в процессе обучения учителем мыслительной деятельностью учащихся, в регулировании и корректировании педагогического процесса.

Опрос учителя с целью выяснения степени понимания учащимися преподнесенного им материала решает эту задачу лишь частично, поскольку он охватывает лишь небольшую часть учащихся класса.

А задача заключается в том, чтобы учитель знал, как понимают его все до единого учащиеся класса. Только в этом слу-

[1] Н. Винер, Кибернетика и общество, М., Издательство иностранной литературы, 1958, стр. 46.
[2] И. А. Полетов, Сигнал, 1958, М., стр. 15.
[3] П. М. Эрдниев, Кибернетические понятия проблемы дидактики, «Советская педагогика», 1963, № 11, стр. 104.

чае учитель может исправить недостатки в работе, видеть отстающих, улучшить методику, внести коррективы в работу.

В последние годы многие педагогические коллективы школ РСФСР ведут работу в этом направлении, они накопили ценный опыт в получении информации в педагогическом процессе путем обратной связи.

В этих целях применяются разнообразные приемы. Так, новосибирские учителя, например, широко применяют избирательные тесты. Сущность их заключается в том, что на карточку (лист бумаги) заносятся вопросы и напротив них возможные ответы. Ученики должны выбрать правильные из них. Этот прием больше применяется на уроках языков и математики. Составляя ответы, учитель предугадывает ошибки, которые ученик может допустить. Ясно, что все это требует от учителя определенной затраты времени, поэтому многие учителя с целью экономии времени пользуются переносными досками, на которых записываются вопросы и ответы, если они коротки.

Аналогичный опыт имеет место и в липецких школах.

Переносные доски широко применяются и у нас в средней школе № 3 г. Сальяны и дают весьма хорошие результаты для установления обратной связи. С помощью небольших переносных досок, которыми снабжен каждый учащийся, учитель после выполнения учащимися того или иного задания получает сигнал о правильности или ошибочности работы учащихся.

Над проблемой установления обратной связи на уроках в начальных классах широким фронтом работают учителя школ Ростовской области. Им уже удалось частично решить эту проблему. В своей статье «В начальной школе корни успеха» т. М. Иваненко (зав. Ростовским облоно), говоря об опыте начальных классов, в частности об опыте учителей начальных классов по проблеме установления обратной связи, не без основания пишет: «Для того чтобы учитель мог успешно управлять учебным процессом, он должен непрерывно контролировать усвоение учебного материала всеми учениками, видеть «умственные действия» каждого ребенка и их результаты. Иначе говоря, необходима обратная связь, немедленная информация о продвижении ученика в учебе».[1]

Средствами осуществления обратной связи в практике ростовских школ служат, например, карточки с орфограммами, цифрами, знаками арифметических действий. Так, объясняя написание падежных окончаний существительных, ученики поднимают карточки с обозначением склонения и падежа. Объясняются, например, падежные окончания существительных в предложении «На тополе, яблоне, сирени распустились

[1] Журнал «Народное образование», 1965, № 1, стр. 10.

листочки». Один ученик отвечает устно, какие он написал окончания, а все остальные поднимают карточки с изображением той буквы, какую написали они.

Научная организация педагогического процесса требует обеспечения и внутренней обратной связи, для чего требуется применение таких приемов, когда осуществляется самоконтроль, когда ученик сам убеждается в правильности итогов своих действий, контролирует правильность понимания учебного материала.

6. **Вопрос об интенсификации учебного процесса.** Как известно, это не новый вопрос, но в нынешних условиях он приобретает особое значение.

Интенсификация процесса обучения в целом — вопрос большой и требует особого освещения. Мы намерены остановиться лишь на одной стороне вопроса — на интенсификации процесса обучения на уроке. Перестройка методов обучения, улучшение организации и проведения урока настоятельно требуют этого.

Нечего доказывать, что если мы собираемся в начале урока создавать проблемную ситуацию, если нам хочется постоянно держать обратную связь на уроке, все больше и больше практиковать приемы самостоятельной мыслительной работы учащихся и т. п., то потребуется много времени для прохождения материала. Откуда же взять его? Удлинить урок или учебный год невозможно. Основным выходом остается интенсификация процесса обучения на уроках. А это означает: каждую минуту урока использовать рационально, не допуская никакого «простоя» на уроке, добиться такого положения, чтобы каждый ученик от начала до конца урока был занят активной познавательной деятельностью. Интенсификация процесса обучения на уроке достигается применением не отдельных приемов, а целой системы приемов, используемых на разных этапах урока. Каковы же эти приемы интенсификации урока? Для этой цели многие учителя отказываются от проверки учащихся по классному журналу, заранее готовят наглядные пособия и опыты, делают нужные записи на доске или приносят готовые записи на плакате. Кабинетная система преподавания в этом отношении также дает большие преимущества. Передовые учителя, как правило, практикуют чаще уплотненный опрос: к доске они вызывают не одного, а нескольких (2—4) учащихся, дают им письменное задание, а пока они готовят ответы, ведут фронтальный опрос остальных учащихся. Такой прием дает возможность за 8—10 минут в начале урока, во-первых, проверить, как выполнено домашнее задание, во-вторых, оценить знания

5—6 учащихся и тем самым известным образом «накопить отметки».

Мы выше говорили об обратной связи и применении карточек для этой цели. Известно, что приемы установления обратной связи отнимают у педагогов немало времени при подготовке карточек ручным способом. Правы новосибирцы, когда пишут: «Текущее корректирование содействует значительному повышению результативности учебно-познавательной деятельности учащихся. Но большинство приемов «обратной связи» основано пока на кустарной рукописной базе. Интенсификация процесса обучения требует создания печатной основы. Необходимо освободить учителя и учащихся от составления и переписывания различных заданий. Пора покончить с кустарщиной в этом важном деле. Задания, составленные в методических центрах и изданные массовым тиражом, остро необходимы для повышения эффективности обучения».[1]

Этой же цели служат по существу и тюменские тетради, известные нашим учителям по статьям в печати. Эти тетради возникли и ныне широко применяются по следующим педагогическим соображениям. Выполняя обычное упражнение по языкам, ученик, как правило, переписывает в тетрадь весь текст упражнения. Сплошное списывание — отличный прием для работы в 1—2 классах, когда словарный запас у детей очень ограничен. В старших классах оно нуждается в пересмотре и вот почему. Переписывая все упражнения, ученик пишет и такие слова, в правописании которых он не испытывает затруднений, причем по мере перехода из класса в класс число таких слов значительно увеличивается по известным причинам. Такое положение приводит к нерациональному использованию времени.

Возникает вопрос: нельзя ли рационализировать это дело, т. е. дать учащимся возможность больше упражняться в правописании таких слов, форм, оборотов речи и т. д., которые изучаются в данное время?

Вот эта проблема и решена по предложению методиста Тюменского ИУУ тов. Н. Тилюпо. Институт усовершенствования учителей решил «дать учащимся упражнения на печатной основе, где слова, в которых ошибки невозможны или мало вероятны на данном этапе обучения, напечатаны, а орфографически трудные слова и слова на изучаемые правила предлагается вписать».[1]

На этой основе возникли тюменские тетради (1960 год). лагается вписать».[2]

[1] Журнал «Советская педагогика», 1964, № 9, стр. 54.

[2] Журнал «Народное образование», 1963, № 9, стр. 43.

Тюменские тетради — это пример рационализации, интенсификации обучения.

Почему и мы не можем использовать подобные тетради на уроках родного языка, русского языка в нерусских школах? Для этого есть все основания.

Интенсификации процесса обучения особое внимание уделяют учителя школ Липецкой области РСФСР. В своем отзыве на сборник статей «Липецкий опыт рациональной организации урока» тов. П. Глаголев пишет: «Липецкие учителя делают все, чтобы заставить учеников работать в полную меру в течение всех 45 минут. Как только прозвенел звонок, преподаватель и ученики уже на месте. Урок начинается без разговоров, немедленно с выполнения заранее подготовленного учителем упражнения. Никакой раскачки, никаких перекличек и разговоров об отсутствующих в классе, о выполнении домашних заданий или о чем-нибудь другом. Все такого рода «беседы» лишь размагничивают ученика. Сразу за дело! Урок от начала до конца насыщается непрерывным, вдумчивым трудом. За первым упражнением сейчас же следует другая серьезная учебная работа, за нею третья, четвертая... И что замечательно: липецкие школьники уже привыкли к такому рабочему состоянию, к творческому направлению своих духовных сил и теперь сами не терпели бы в классе ученика, который выдумал бы на уроках бездельничать и прохлаждаться».[1]

К этому выводу приходит и проф. М. Данилов в своей оценке липецкого опыта. Он пишет: «Имеются серьезные основания признать главным в липецком опыте то, что найдены условия, приемы организации и методы обучения, при которых все ученики класса старательно, активно, вдумчиво, с увлечением работают на уроке».[2] В липецком опыте, как известно, много нового. Там и поурочный балл, и комментирование учебных упражнений, и объединение проверки знаний с объяснением и закреплением нового материала, т. е. совершенствование комбинированного урока и многое другое. Но, как видно, главное — это рациональное проведение урока. Когда учащиеся делают гораздо больше, чем раньше, урок бывает уплотненным, занятость учащихся доходит до естественного предела.

Все это, безусловно, говорит о достигнутых педагогических успехах в интенсификации урока. Над разрешением этого вопроса должны работать и мы, если всерьез решили каждую минуту урока использовать рационально, эффективно.

7. **Вопрос об индивидуализации процесса обучения.** Вопрос этот не очень-то прост. Такая задача возникает оттого, что

[1] Журнал «Народное образование», 1964, № 3, стр. 109.

[2] Сборник статей «Липецкий опыт рациональной организации урока», Учпедгиз, 1963, стр. 21.

учителю необходимо, ставя на уроке определенную познавательную задачу, добиться того, чтобы с ней справлялись все учащиеся класса. Но как быть, если не все дети в одинаковой степени готовы выполнить эту задачу? Ориентация на среднего ученика не всегда дает ожидаемый педагогический эффект. Отсюда потребность «индивидуализировать обучение».

Над этой проблемой, судя по педагогической литературе, усиленно работают передовые учителя школ Татарской АССР, и они добились определенных успехов.

Об этом, да и вообще об опыте школ Татарии по повышению эффективности урока, подробно говорится в трех статьях, опубликованных в журнале «Советская педагогика» (№ 5, 1963 г.).

Хотя принцип «последовательного осуществления индивидуализации в процессе обучения», выдвинутый учителями Татарии, не признается некоторыми педагогами на том основании, что нам известен дидактический принцип индивидуального подхода при коллективной работе класса, тем не менее мы считаем, что данный вопрос заслуживает внимания и следует о нем сказать несколько слов. Некоторые не согласны с такой постановкой вопроса, имея в виду принцип индивидуального подхода. Однако прав т. Махмутов, когда он подчеркивает, что индивидуализация обучения не отменяет, а значительно пополняет и расширяет принцип индивидуального подхода, создает условия для развития каждого ребенка с учетом его особенностей. Но индивидуализировать обучение— не значит, что для каждого ребенка в классе нужно иметь отдельную программу, особую методику. Это невозможно и не нужно. Нужны такие приемы, применяя которые, можно было бы учесть степень развития детей, опираться на их особенности и каждого ученика класса довести до понимания познавательной задачи, в то же время не упускать из виду весь класс, т. е. сочетать работу с каждым учеником в отдельности с работой коллектива в целом.

Учитель А. А. Кирсанов (средняя школа № 1 г. Казани), касаясь данной проблемы, пишет:

«Перед всем классом ставится одна познавательная задача. Но приемы и способы, с помощью которых она может быть решена, индивидуализируются в зависимости от уровня знаний, умений и навыков учащихся. Для одних достаточно общего указания о цели, порядке и способах ее выполнения, для других целесообразно расчленить познавательное задание на отдельные небольшие этапы, логически и структурно связанные между собой».[1]

[1] Журнал «Советская педагогика», 1963, № 5, стр. 28.

С этим нельзя не согласиться. Но нужно иметь в виду то обстоятельство, что индивидуализация обучения не может быть осуществлена одними и теми же приемами на разных этапах урока. Если урок начинается с проверки домашнего задания и с этой целью классу предлагается выполнить упражнение, аналогичное домашнему, то учитель слабым учащимся дает одно упражнение, а сильным — другое, более сложное. При объяснении нового материала учитель не упускает из виду слабых, он их чаще спрашивает, если нужно, повторяет объяснение, расчленяет новый материал на этапы, приводит дополнительные примеры и т. д. При закреплении нового материала учащимся предлагаются дифференцированные задания, упражнения, примеры и т. п. При задании на дом, кроме обязательных для всех упражнений, страниц учебника, текстов, учитель указывает более сильным сложные упражнения, примеры, дополнительную литературу и т. п.

Все это не вызывает возражений. Но нельзя упускать из виду и следующее: как бы широко ни применялась индивидуализация обучения, она должна обеспечить преподнесение учителем материала и усвоение его всеми учащимися класса в соответствии с едиными для всех требованиями программы. Разумеется, усвоение программного материала учащимися, как и всегда, будет в разной степени. Индивидуализация же обучения способствует тому, чтобы не остался среди учащихся класса кто-либо без посильной для него работы, без понимания сути материала, без напряжения своих сил.

8. **Использование наглядных пособий, технических средств обучения.** Программа КПСС требует создания при всех школах учебных кабинетов и лабораторий, широкого применения в учебном процессе различных видов наглядных пособий, новейших технических средств: кино, радио, телевидения, магнитофонов, патефонов с пластинками и др. Чем же все это обусловлено? Значение наглядности обучения общеизвестно еще из классической педагогики. Наглядность крайне необходима и для облегчения усвоения учащимися новых, абстрактных понятий, и для возбуждения интереса и внимания учащихся, и для развития аналитико-синтетического мышления школьников, и для активизации познавательной деятельности их на уроке.

И нечего доказывать, что активизация мыслительной деятельности учащихся создает существенные, благоприятные условия для усвоения ими новых понятий и законов. Пути же активизации мыслительной деятельности, как мы видим, могут быть разнообразными. Одним из них, причем важным, является наглядность обучения.

Однако применение наглядности на уроках, как известно, приводит и ко многим другим дидактическим последствиям,

в частности к конкретизации, систематизации обучения, образованию ясных научных понятий у учащихся о явлениях природы и общества, способствует закреплению этих понятий в их памяти и т. п.

Но еще большее дидактическое значение имеет применение на уроках современных технических средств.

В педагогической литературе не без основания подчеркивается, что широкое и повседневное использование технических средств в процессе обучения

а) позволит в некоторых случаях дать учащимся более полную и более точную информацию об изучаемом явлении,

б) повысит наглядность обучения и сделает доступным для учащихся такой материал, который при традиционных средствах малодоступен,

в) повысит эффективность обучения, ускорит темп изучения и запоминания материала,

г) поможет наиболее полно удовлетворить запросы и интересы учащихся,

д) освободит учителя от большого объема чисто технической работы и позволит больше времени уделять творческой деятельности,

е) позволит организовать систематический контроль за работой учащихся,

ж) даст возможность наладить более точный, чем при традиционных методах обучения, учет знаний учащихся.[1]

Здесь мы не ставим перед собой задачу осветить методы применения современных технических средств на уроках. Это особый вопрос. Наша цель — подчеркнуть значение этих средств в деле повышения эффективности урока, осветить первые шаги и задачи школ в этом деле.

За последние годы в школах республики достигнут определенный сдвиг в деле осуществления наглядного обучения. Одним из важнейших мероприятий, принимаемых в этих целях, является массовый переход в старших классах средних школ на кабинетную систему занятий. Опыт ряда бакинских, нахичеванских, сумгаитских, кировабадских средних школ показывает, что организация учебных занятий по кабинетной системе прежде всего способствует наглядности обучения, составлению расписания занятий с максимальным учетом педагогических требований, рациональному использованию фонда классных комнат, улучшению самостоятельной работы учащихся на уроках, что в целом приводит к повышению эффективности урока. За последние два года педагогические коллективы средних школ, выполняя постановление коллегии

[1] Журнал «Народное образование», 1964, № 7, Приложение, стр. 2.

Министерства просвещения, в основном перешли на кабинетную систему занятий.

Вместе с этим в республике проделана определенная работа и по внедрению современных технических средств обучения. Создано 35 фильмотек, которые работают на общественных началах и снабжают школы учебными фильмами; по радио и телевидению для школьников проводятся специальные, связанные со школьной программой в целях ее углубления и дополнения, передачи. Организуются выступления видных ученых, писателей, композиторов, передовиков промышленности и др. Число радиоузлов и телевизоров в школах из года в год увеличивается. Все это создает материальную базу для внедрения радио и телевидения в школах.

Однако дальнейшее внедрение современных технических средств в школах и рациональное их использование требуют решения ряда неотложных задач. Дело заключается не только в пополнении школ соответствующими новейшими техническими средствами, но и в том, чтобы эта техника рационально использовалась.

9. **Вопрос о тесной связи урока с жизнью.** За 7 лет осуществления Закона об укреплении связи школ с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране достигнут большой сдвиг в этом направлении. Теперь трудно себе представить урок, на котором в той или иной степени учитель не стремился бы связать обучение с жизнью, с практикой коммунистического строительства. Без этого урок значительно теряет свое образовательно-воспитательное значение, не вызывает у учащихся интереса и стремления к овладению новыми знаниями, что, безусловно, ослабляет мыслительную деятельность учащихся, нередко приводит к формализму, индифферентному отношению к новым знаниям. Поэтому приемы, применяемые для установления связи получаемых школьниками знаний с жизнью, содействуют повышению эффективности обучения на уроках. И это естественно. Если мы ставим перед собой большую и почетную задачу — подготовить учащихся к жизни, к труду, то нельзя осуществить ее без тесной связи преподавания с политической, экономической и культурной жизнью страны. Нельзя забывать утверждения В. И. Ленина о том, что «мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни».[1]

Связь обучения с жизнью нельзя представлять себе так, что каждый урок, независимо от его темы, искусственно должен связываться с жизнью. Это не нужно, да и невозможно. Связь обучения с жизнью, как показывает опыт передовых

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. 4, т. 31, стр. 270.

школ, осуществляется по-разному, разными методами. При всем этом ставится дидактическая задача: учащиеся должны осознать значение той или иной научной мысли, закона в развитии техники, промышленности и сельского хозяйства, в овладении космосом, в развитии человеческого общества, самого человека, его интеллектуальных и физических сил, его идеологии и мировоззрения. Учащиеся должны осознать, что человек, опираясь на науку, делает чудеса; в то же время человеческий, социальный опыт, будучи главным источником науки, обобщается в науке; что наука и техника облегчают труд человека, делают его более производительным; опираясь на науку и технику, советский человек изо дня в день повышает производительность труда, играющую важную роль в переходе к коммунизму. Но все эти понятия сообщаются ученикам не сразу, не догматическим способом, а на уроках по отдельным предметам, постепенно, шаг за шагом, в различных формах, что служит важным средством повышения эффективности урока.

В преподавании любой школьной дисциплины имеется огромная возможность учебный материал обогатить фактическим материалом из жизни и истории республики и страны, из окружающей действительности, и это является важным приемом для связи урока с жизнью.

Характерным в этом отношении является опыт Сумгаитской школы № 2, где преподавание химии тесно связывается с жизнью. В старших классах обоих секторов данной школы обучается свыше 800 учащихся. Бурно развивающаяся химическая промышленность Сумгаита ежегодно требует десятки и сотни квалифицированных рабочих и техников. Именно поэтому обеспечить широкую теоретическую и практическую подготовку учащихся по химии — важнейшая задача школы. С этой целью преподаватели химии школы № 2 обращают большое внимание на обеспечение тесной связи уроков химии с химической промышленностью города, с сельским хозяйством и перспективами развития химической промышленности в стране. «В этих целях, — пишет учитель химии данной школы тов. М. Гаджиев, — каждый урок, каждый закон и теоретическое положение по мере необходимости связывается с жизнью промышленности и сельского хозяйства, проводятся лабораторные занятия, экскурсии на химические заводы и т. п.».[1]

В преподавании любой школьной дисциплины имеются большие возможности учебный материал обогащать фактическим материалом из жизни и истории нашей страны, из окружающей действительности. Неисчерпаемые возможности в этом отношении имеют преподаватели обществоведения. Так,

[1] Журнал «Азербайджан мектеби», 1964, № 2, стр. 20.

молодой учитель Б. Бабаев (Ждановский район), руководствуясь указанием о том, что коммунистические идеи должны быть органически связаны с коммунистическими делами, трудовой деятельностью каждого коллектива и каждой организации, свои уроки строит так, что каждое положение, утверждение тесно связывается и подкрепляется фактами из жизни. В своей статье «Как я связываю преподавание с местным материалом» он приводит много примеров этого. В частности, при прохождении темы «Труд и распределение» он после рассказа об изнурительном труде рабочих и крестьян в дореволюционное время и изменениях в условиях труда при социализме умело приводит примеры из жизни знатных людей района: о деятельности знатных механизаторов С. Имралиева, Д. Оджахкулиевой, А. Гасановой, старших чабанов — Героев Социалистического Труда Р. Иманова, Б. Гусейнова и др. И это делает урок понятным, интересным.[1]

Связь обучения с жизнью осуществляется по-разному. В одних случаях иллюстрируются конкретные примеры из окружающей действительности, в других — показывается, как применяются в промышленности и сельском хозяйстве те или иные законы. При проведении диктантов, грамматического разбора, сочинений используются факты из жизни страны, ее экономического и культурного развития. Все это успехи повышает эффективность уроков, делает обучение интересным, изучаемые научные знания конкретными, жизненными, вызывает у учащихся активность и горячее желание больше знать.

10. **Вопрос о проверке и оценке знаний учащихся на уроке.** Проверка и оценка знаний учащихся считаются неотъемлемой частью, обязательным элементом обучения в целом. От того, насколько правильно с методической точки зрения поставлена проверка знаний учащихся и насколько объективно оцениваются их знания, в значительной мере зависит повышение эффективности урока. Не требуется доказывать, что без основательной постановки учета знаний учащихся в различных формах, в частности путем текущего учета, нельзя успешно решить большую проблему повышения успеваемости учащихся, их дальнейшего духовного роста, их активизации в процессе обучения.

К сожалению, приемы текущей проверки и оценки знаний учащихся ныне во многих школах таковы, что они из средств повышения эффективности урока превратились фактически в средство ухудшения урока.

На уроках нередко энергия учителей и учащихся в основном расходуется на опрос индивидуальный или в лучшем

[1] Методический сборник «Преподавание истории, обществоведения, географии», 1964, № 4, стр. 36.

случае фронтальный, две трети времени урока, как было сказано выше, уходит на проверку и оценку знаний учащихся вместо того, чтобы по-деловому заниматься вооружением учащихся основами наук, закреплением в их памяти знаний, выработкой у них умений и навыков. И нельзя не согласиться с мнением о том, что именно такое положение становится причиной низкой успеваемости учащихся в школах.

Больше того, все это приводит к такому пороку, что у многих учащихся стремление к знаниям вытесняется желанием как-нибудь «обхитрить» учителя, экзаменатора, списать, воспользоваться подсказкой, шпаргалкой, чтобы получить благоприятный балл.

Трудно не согласиться с педагогической аксиомой о том, что каждый урок должен быть таким, чтобы на нем господствовала нормальная, творческая рабочая атмосфера, чтобы господствовало не стремление учащихся получить любой ценой положительную оценку, а стремление глубоко понять и усвоить новый учебный материал на уроке, чтобы учитель главное свое внимание уделял организации самостоятельной работы учащихся по усвоению материала, выявлению отстающих и помощи им, а затем уже оценивал успехи учащихся.

Нужно ли на каждом уроке проверять и оценивать знания учащихся?

Безусловно, необходимо по мере возможности оценивать знания учащихся в конце темы, раздела, четверти, учебного года. Нет необходимости оценивать знания школьников на каждом уроке. Нередко бывают такие уроки (скажем, в старших классах, когда класс приступает к изучению большой темы и учителю необходимо провести вступительную лекцию), на которых нет возможности и необходимости проводить проверку и оценку знаний учащихся. Но в целом трудно согласиться с рекомендацией тов. В. Григорьева, когда он предлагает «отказаться от специального выделения времени на проверку знаний учащихся» и соединить ее «с повторением, изложением, закреплением, применением».[1]

При таком положении проверка и оценка знаний учащихся как неотъемлемая часть процесса обучения, способствующая, в частности, развитию чувства ответственности у учащихся, теряет свое значение. Соединять проверку с изложением, повторением, закреплением учебного материала нужно, но учитель должен дать знать учащимся, как они успевают, растут. Оценить знания учащихся в конце темы, раздела нужно. Но как быть, если тема рассчитана на 20—30 часов? Можно ли в течение долгого времени не оценивать знания учащихся? Не приведет ли это к расхлябанности, особенно в начальных и

[1] Журнал «Народное образование», 1963, № 2, стр. 54.

средних классах? Зло не в том, что проверка и оценка знаний портят учащихся, а в том, что они у нас проводятся подчас неправильно. Плохи не сами формы учета, хотя они и нуждаются в дополнении, а их применение, особенно применение индивидуального опроса. Следует использовать и индивидуальный опрос, и фронтальный опрос, применять и поурочный балл, использовать и зачетную систему, а также проводить переводные и выпускные экзамены. Остановимся на этих формах учета в отдельности.

А. **Индивидуальный опрос как форма учета знаний учащихся** необходим, если он не отнимает у учащихся зря много времени. В программе предусмотрено много таких видов заданий, при проверке выполнения которых требуется только индивидуальный опрос. Такими, например, являются доказательства геометрических теорем, почти все уроки по физике, химии, биологии, географии, где при проверке требуется объяснение на чертежах, на карте, на доске и т. п., проверка заучивания наизусть стихотворения, пересказ статьи по литературе, грамматический анализ текста и т. п.

Индивидуальный опрос нужен и потому, что только с помощью этой формы учета можно получить ясное представление о глубине, прочности и сознательности знаний учащихся. Эта форма учета больше всего способствует развитию речи, логического мышления школьников.

Практика школ и передовых учителей убедительно показывает, что индивидуальный опрос можно так организовать, чтобы он не отнимал много времени и стал средством активизации мыслительной деятельности не только отвечающего ученика, но и всех остальных.

Одним из наиболее испытанных приемов для рационализации индивидуального опроса является рецензирование ответов учащихся. Это заставляет отвечающего быть более внимательным к своему ответу, обязывает весь класс внимательно слушать ответы своих товарищей, чтобы дополнить, исправить отвечающего. Причем взаимное рецензирование можно и нужно проводить не только в отношении устных ответов учащихся, но и их письменных работ: сочинений, решения задач и т. п. Некоторые учителя (школа № 176 г. Баку) даже практикуют при рецензировании письменных работ учениками выставление отметок, которые, конечно, учитель при необходимости изменяет.

Учитель русского языка З. А. Бабаян (НКАО) правильно пишет, что «нередко рецензирование ответа товарищем создает хорошие условия для столкновения противоположных мнений, для возникновения дискуссии, спора... Этот прием не только развивает у детей самостоятельность и связную речь, но и по-

зволяет учителю выработать у них навыки самостоятельного анализа, критического отношения к действиям и поступкам своих товарищей».[1]

Все это говорит о том, что индивидуальный опрос при рациональном его использовании дает хорошие результаты. Вместе с тем мы далеки от фетишизации индивидуального опроса, который до конца 50-х годов считался главным видом учета знаний учащихся в школах.

Следовало бы добавить и то, что вовсе нет надобности проводить индивидуальный опрос на каждом уроке. Там, где при проверке знаний учащихся задание можно разбить на отдельные узловые вопросы, индивидуальный опрос можно заменить **фронтальным опросом.**

Б. **Фронтальный опрос** — наиболее эффективная форма там, где учителю необходимо выявить знания учащихся класса. Решение вопроса о том, какую форму опроса применять на том или ином классном занятии, требует конкретного подхода самого учителя.

Некоторые передовые учителя устный опрос сочетают с использованием карточек-заданий. В этом отношении достоин внимания опыт методиста из НКАО З. А. Бабаяна. Подчеркивая истину о том, что чем активнее работает ученик на уроке, тем скорее усваивает он учебный материал и тем прочнее его знания, т. Бабаян в этих целях вносит предложение сочетать с устным опросом работу по карточкам. «Она позволяет,— пишет он, — охватить проверкой различный материал и обеспечивает в некоторой степени единство теории и практики, так как большая часть опрашиваемых учащихся выполняет на уроке работу практического характера. Кроме того, опрос по карточкам позволяет учителю проверить многих учеников, затратив при этом минимальное количество времени, что побуждает учащихся к регулярной и систематической работе».[2] Эти карточки по сути дела представляют собой письменные задания, заранее подготовленные учителем. В ходе индивидуального или фронтального опроса учитель дает эти задания нескольким учащимся, последние готовятся на месте и отвечают один за другим у доски. Такие карточки-задания с успехом могут быть применены и по другим предметам.

В. **Оценка знаний учащихся** — важный и вместе с тем сложный вопрос. Проблема обеспечения объективности отметок за ответы учащихся, к сожалению, пока остается нерешенной.

---

[1] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1965, № 2, стр. 77.

[2] Методический сборник «Русский язык в нерусской школе», 1964, № 11, стр. 62—63.

Критерии оценок учащихся по предметам, утвержденные Министерством просвещения, в значительной мере способствуют объективности при выставлении отметок за письменные работы и устные ответы.

Поурочный балл, выдвинутый учителями школ Липецка, все больше привлекает к себе внимание учителей. Наблюдая за деятельностью ученика или ряда учеников на всем протяжении урока, задавая им разнообразные вопросы как по материалам старого, так и нового урока, учитель более или менее уточняет свою оценку и объявляет к концу урока ученикам (нескольким) их поурочные баллы. Такой прием способствует активному участию всех учащихся класса в работе на уроке. Это, конечно, не означает, что следует отказаться от индивидуального опроса учащихся на уроке. Сочетать разные формы оценки знаний — дело мастерства учителя.

Зачетная форма проверки знаний учащихся, применяемая в старших классах школ РСФСР, призвана помочь уточнению результатов текущего учета, ибо общеизвестно, что опрос, проводимый на каждом уроке, не решает полностью вопроса. Нередко оценка ставится ученику не за его фактические знания по предмету, а за ответы на отдельные вопросы, которые не являются достаточным показателем знаний.

Выход из этого положения видят в применении зачетной формы проверки. Последняя не исключает других, проверенных на практике форм учета, а дополняет их. Зачеты проводятся по отдельным наиболее сложным темам и разделам учебной программы, не более 3—4 раз в течение учебного года. Причем наиболее подготовленные учащиеся могут быть освобождены от зачета, им ставится отметка на основании текущего учета. Зачеты проводятся в учебное время, т. е. на уроках по расписанию, как правило, к концу четверти. Зачеты сдают те учащиеся, об уровне знаний которых учитель не имеет твердого мнения.

Экзамены. Введенные в наших школах с 1964 года переводные экзамены во всех классах, начиная с 4-го, значительно улучшили проверку и оценку знаний учащихся, повысили чувство ответственности не только у учащихся, но и у преподавателей, о чем свидетельствуют единодушные отзывы учителей, школьных инспекторов и других просвещенцев.

11. Об обеспечении единого процесса обучения и воспитания на уроке. Вопрос этот чрезвычайно важный и не может ограничиваться рамками урока. Вся учебная и воспитательная работа школы должна быть в плане единого потока, единого процесса, обеспечивающего успешное формирование личности ребенка, воспитание его в духе коммунизма.

Но здесь мы намерены рассмотреть данный вопрос в рамках урока, поскольку урок — основная форма учебно-воспитательной работы.

Не требуется доказывать истину о том, что без обеспечения единого процесса обучения и воспитания прежде всего на уроке нельзя говорить об эффективности урока, о разрешении проблемы соединения обучения с воспитанием. Рассмотрение данного вопроса мы оставили на конец главы не потому, что считаем его второстепенным, а потому, что он является итогом всех тех сторон урока, которые вместе взятые должны обеспечить эффективность урока в целом, обеспечить единый процесс обучения и воспитания на уроке в частности.

Вопрос этот давно выдвинут классической демократической педагогикой.

Кому из учителей не известна истина о том, что, помимо выполнения своей образовательной задачи, именно обучение призвано формировать у учащихся материалистическое мировоззрение, коммунистическую убежденность, диалектическое мышление, давать молодому человеку умственное воспитание, одним словом, формировать его интеллект, духовный мир.

Именно этим объясняется тот факт, что июньский (1963 года) Пленум ЦК КПСС с особой силой подчеркнул недопустимость разрыва процесса обучения и воспитания детей. Пленум считал «неправильными попытки некоторых работников народного образования ограничить задачу школы лишь обучением, искусственно разорвать органическое единство процесса обучения и воспитания».[1] Этот недостаток проявлялся в школьной практике по-разному, прежде всего в том, что воспитательную роль обучения на уроке сводили лишь к так называемым «воспитательным моментам», идейную направленность урока искали лишь в сообщении классу нескольких цитат из произведений основоположников марксизма-ленинизма и т. д.

Задача нашей школы такова, чтобы учить учащихся так, чтобы все знания, предусмотренные программой, стали внутренним достоянием школьников. Это и есть главный признак воспитывающего обучения, слияния в единый процесс обучения и воспитания. А решение этой задачи в значительной мере зависит от повышения эффективности урока.

Вспомним педагогическую истину о том, что проведенные на высоком методическом уровне уроки при идейном содержании воспитывают не только ум молодого человека, не только делают знания убеждениями, духовной принадлежностью

[1] Постановление июньского Пленума ЦК КПСС «Об очередных задачах идеологической работы партии», журнал «Народное образование», 1963, № 7, стр. 6.

человека, но и воспитывают активность, настойчивость, пытливость, целеустремленность, культуру умственного труда, жажду знаний, без чего, как любил говорить Я. А. Коменский, нет настоящего обучения.

12. **О подготовке к уроку.** Значение подготовки учителя к уроку общеизвестно. Эта подготовка приобретает особое значение, когда ставится вопрос об отказе от шаблонного проведения урока, о применении рассмотренных выше важных и нужных дидактических приемов для повышения эффективности урока. Традиционное проведение урока не требовало творческой подготовки учителя; подготовка сводилась к изучению материала нового урока и подбору соответствующих примеров и опытов или фактов для иллюстрации, упражнений и примеров для закрепления.

Разумеется, для творчески проводимого урока все это также необходимо, но этого недостаточно. Учителю нужно, во-первых, ясно знать, какие именно приемы и как могут быть использованы им на уроке. К творческому проведению урока следует готовиться долго, не только накануне его проведения. Характерным в этом отношении является следующий факт. Учитель-словесник из гор. Новорадска (Донецкая область, Украинская ССР) тов. А. М. Шевченко обратился в редакцию «Учительской газеты» с просьбой: «Пусть опытные педагоги не по-книжному и не по прописным законам расскажут на страницах газеты, как они готовятся к урокам». На его вопрос откликнулись учителя литературы школы № 346 г. Москвы тт. И. Синякова и Л. Коняшкина в статье «Быть свечой и не стать огарком».[1]

В этой статье они дают целый ряд полезных советов учителю, советов, которые при вдумчивом использовании могут обеспечить творческую подготовку к уроку. В их советах, конечно, не отрицаются полностью такие общеизвестные рекомендации, как ознакомление с соответствующим параграфом учебника, подготовка примеров, наглядных пособий и т. п. Но в статье этих учителей есть и другие советы.

В частности, нельзя не согласиться с ними в том, что ныне, да и раньше, у многих учителей подготовка к урокам приурочивается к какому-то определенному времени. Творческий же подход к своей работе должен сказаться в том, что учитель в любое время, даже в часы отдыха, должен готовиться к своим урокам. Вот что они пишут: «Когда готовится учитель к уроку? Всегда, в любой момент. В газетной статье, в разговоре, в прочитанной книге замечаешь нередко такие вещи, которые могут потом пригодиться. Так же, как и писателю, учителю могут потом пригодиться. Так же, как и писателю, учителю особенно полезно иметь свои записные книги; темы сочинений,

[1] «Учительская газета», 8 апреля 1965 г., № 42.

темы для спора, удачная мысль, оригинальный оборот речи, стихотворные строчки, вопрос, заданный учеником, — все там. Ну, как, например, читая Расула Гамзатова, не записать такой фразы: «Есть люди — свечи, не обязательно стать огарком» — и потом дать афоризм в качестве темы для сочинения в старшем классе».

Эти московские учителя в статье коснулись и другого вопроса, весьма важного в повседневной работе учителя: нужно ли учителю составлять планы и конспекты на каждый урок? Они пишут: «Из сумятицы фактов, сведений, мыслей возникает нечто вполне определенное. Уже ясно, с чего начать урок, что предложить как проблему, требующую оформить план и конспект урока на бумаге. Считается, что подготовка к занятиям завершается составлением конспекта. Итог урока подведен, необходимые выводы (пока что перспективные) сделаны, задания на дом предусмотрены. Все ли? Нет, не все».

Остается одно: составить конспекты уроков. Это, конечно, нужно и важно. Но какие нужно составлять конспекты? Красиво оформленные или рабочие конспекты? Правы эти московские учителя: нельзя составлять на каждый урок красиво оформленный конспект. Такие конспекты не для урока, а для выставки, для показа. Для урока нужны рабочие конспекты. Чем же отличается рабочий конспект? «Рабочий конспект часто пестрит заметками на полях и между строк: и во время урока учитель продолжает творить, сами ребята могут подсказать ему интересные мысли, Да и можно ли предусмотреть заранее абсолютно все?»

Кто из опытных учителей не знает, что рабочий конспект постоянно пополняется новыми фактами, новыми идеями и с успехом может быть использован и в следующем учебном году. Известно и то, что нередко учитель оказывается перед необходимостью значительно отступить от своего плана и даже в корне его пересмотреть на ходу. При всем том крайне важно, чтобы задача урока, намеченная в конспекте или в плане, была реализована на соответствующем уроке, чтобы сам конспект (или план) был документом не формальным, а способствующим рациональному проведению урока.

В плане и конспекте урока важно не их красивое оформление, а конкретность, деловитость, педагогическая целесообразность. Но как быть, если директора или завучи школ ежедневно требуют представлять им на утверждение конспекты или планы уроков?

Это, конечно, чистая формальность, и надобности в этом нет. Даже практически это не осуществимо. Как, например, по-настоящему можно рассмотреть и утвердить до начала занятий конспекты 30—40 и больше учителей школы? «Утверждение» будет выражаться лишь в том, что директор или завуч поставит свою подпись на конспекте каждого учителя. А от этого учебная работа не улучшится.

Больше того, почему мы не должны доверять учителю и в этом деле? Учителю, безусловно, нужно иметь план или конспект на каждый урок. Но их нельзя и не нужно проверять ежедневно, тем более наспех перед началом занятий. С планами учителей нужно знакомиться в более спокойной обстановке, для того, чтобы в случае обнаружения неполадок в плане их исправлять, а наиболее хорошо составленные и умело реализованные планы рекомендовать другим учителям как образец. Это будет одной из форм распространения передового опыта.

Таковы основные пути повышения эффективности урока.

ГЛАВА VII

О ВСЕСТОРОННЕМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Урок, как сказано выше, — основная форма не только учебной, но и воспитательной работы в школе. Но вряд ли можно сложный процесс всестороннего воспитания школьников вместить в рамки урока. Кроме урока, школа, как известно, имеет в своем распоряжении множество других весьма действенных и весьма эффективных средств и форм воспитания. В настоящей главе мы намерены осветить как достижения, так и недостатки школ Азербайджана в воспитательной работе, коротко остановиться на основных путях и средствах улучшения этой работы в школах республики.

1. О сдвигах и недостатках в воспитательной работе школ. Достигнутые учительством республики сдвиги и в воспитательной работе бесспорны; их следует прежде всего видеть в том, что за годы советского строя нами выработана определенная воспитательная система, которая опирается на гранитные начала марксистско-ленинской теории воспитания, на Программу КПСС, на директивы партии по вопросам коммунистического воспитания молодого поколения.

Нам известны цели и содержание коммунистического воспитания учащихся, ясны пути и средства, формы и приемы воспитательной работы в школах. Наличие у нас полноценной воспитательной системы мы считаем достижением, потому что, опираясь именно на нее, можно добиться дальнейшего улучшения воспитания, хотя, разумеется, как бы эта система ни была разработана, она нуждается в постоянном совершенствовании.

Сдвиг в воспитательной работе, далее, следует видеть в том, что она с помощью всех рычагов идеологической работы, комсомольской и профсоюзной организаций, родителей и общественности обеспечивает выпуск из школ молодежи, вооруженной основами марксистского мировоззрения. В школах вырабатываются у юного поколения основные черты характера советского человека. Нечего доказывать, что молодой человек, воспитанный в нашей школе, горит стремлением овладеть нужной для страны профессией, проявляет себя в общественно полезном труде, связывая свою дальнейшую судьбу с судьбой нашего советского общества.

Об этом красноречиво свидетельствуют героические трудовые подвиги молодежи республики в нефтяной промышленности Азербайджана, в особенности на легендарных Нефтяных Камнях, в промышленности Сумгаита, Мингечаура, Кировабада, на крупных стройках, хлопковых полях, виноградных плантациях. Разве не свидетельствует об этом готовность молодежи Азербайджана рука об руку с молодежью всей страны, не жалея своей жизни, защищать Родину от посягательств любого врага. Ненависть к пережиткам прошлого, в частности к таким буржуазным пережиткам, как национализм, эгоизм, равнодушие к людям и т. п., является характерной чертой нашей молодежи.

Разве не является большим сдвигом в воспитании и то, что там, где веками господствовал ислам — самая реакционная в истории человечества религия, — там мы выращиваем нашу молодежь свободной от религиозных предрассудков, умеющей научно объяснять природные и общественные явления.

Разве не достижение и то, что там, где веками господствовал частнособственнический дух, там ныне молодежь проникнута заботой о социалистической собственности, чувством бережного отношения к ней, чувством ненависти к частной собственности как источнику эксплуатации человека человеком.

А самое главное то, что именно наше воспитание вырабатывает в молодежи любовь к социалистическому строю, готовность отдать все свои силы и способности для дела торжества коммунизма. Все это, вместе взятое, безусловно, — результат обучения и воспитания в целом. Вся наша социалистическая система составляет основу, на базе которой строит свою работу школа и другие воспитательные учреждения.

Все это не вызывает ни у кого сомнения. Но по такой общей характеристике идейной вооруженности нашей молодежи трудно судить о конкретной результативности воспитания в школах, тем более о недостатках и нерешенных вопросах.

Воспитание молодого человека протекает на основе законов диалектики. Кому не известно, что нередко бывает так, что выработка в молодом человеке одних, скажем, моральных качеств протекает успешно, а других нет. У сидящих в одном и том же классе учащихся у одних черты характера и навыки поведения складываются благоприятно, а у других наблюдаются провалы. И это естественно, ибо воспитание каждого человека протекает, как известно, под воздействием многочисленных факторов, внешних и внутренних сил, нередко противоречивых, если не в принципе, то в методах. По этой именно причине у одних учащихся одни моральные качества быстрее дают о себе знать, а у других — другие. Поэтому, когда мы собираемся рассматривать успехи и недостатки в воспитании школьников, целесообразно говорить не только в целом о результативности воспитательной системы, но и об отдельных сторонах воспитания применительно к разным группам учащихся.

Нет возможности здесь разбирать все основные стороны воспитания. Остановимся на отдельных из них.

С этой целью мы обратились к одной части учащихся выпускных классов и попросили их высказать (письменно) свои мысли по некоторым вопросам, причем ответить на наши вопросы так, как они думают, не ставя, если захотят, свои подписи. Вопросы были подобраны в виде своеобразных тем для письменной работы. Этими письменными сочинениями было охвачено около трех тысяч учащихся школ многих городов и районов республики.

Анализ этих работ дает нам возможность сделать некоторые поучительные выводы о результативности воспитательной работы в школах, хотя, как первый опыт, проведение этого мероприятия не было лишено ряда недостатков.

Прежде всего мы попросили учащихся X—XI классов ряда школ ответить на вопрос «В чем я вижу свой долг перед Родиной?» Предлагая такую тему, мы исходили из того соображения, что обдуманный и искренний ответ на такой вопрос покажет нам, каков идейный уровень молодого человека накануне выпуска из средней школы, как он представляет себе свой гражданский долг и как намерен его выполнить. На эту тему писали работу 812 учащихся. Анализ письменных работ по этому кардинальному вопросу воспитания дает возможность сделать некоторые выводы.

Прежде всего отрадно то, что нет ни одной работы, где бы выпускник школы проявил несерьезное, легкомысленное отношение к вопросу о своем долге перед Родиной. В одних работах более, а в других менее ярко излагаются сокровенные мысли наших школьников, характеризующие глубокую

любовь к родной стране, своей республике. Каждый пишет о том, что должен служить ей всеми своими силами. Но беда заключается в том, что свой долг перед Родиной не все опрошенные представляют себе ясно, конкретно.

В работах учащиеся пишут о своих гражданских обязанностях, готовности служить своему народу, быть активными строителями коммунизма. А чтобы быть достойными сыновьями и дочерьми Родины, чтобы выполнять свой долг перед ней, авторы работ считают крайне важным и нужным овладевать современной наукой и техникой, что даст им возможность умело и плодотворно трудиться на благо Родины.

Весьма характерно, что многие учащиеся в своих работах использовали высказывания В. И. Ленина, Ф. Э. Дзержинского, В. Маяковского, С. Вургуна. Они правдиво и искренне говорят о своем долге перед Родиной, о своих намерениях выбрать такую специальность, которая бы принесла радость им, пользу обществу.

Недостатком является то, что не во всех работах молодежь членораздельно говорит о своих обязанностях. В одной, хотя и небольшой части работ, кроме общих фраз о величии Родины, о том, что она священна и любима, нет конкретных суждений об обязанностях молодого человека, хотя во многих из этих работ юноши и девушки говорят о том, что хотят быть такими прославленными героями труда, как Ш. Гасанова, К. Самедов, Акиф Джафаров. Ю. Гагарин и др. Но ведь так могли сказать и учащиеся VIII класса. От учащихся выпускных классов мы вправе ожидать более зрелых ответов, ясного представления, четких формулировок о своем гражданском долге. Это мы должны учесть.

В порядке свободных тем мы выдвинули и такую — «Борьба с пережитками прошлого — долг советской молодежи». На эту тему писали сочинение 236 учащихся выпускных классов. Целью проведения этой работы было выяснение вопроса о том, насколько ясно понимают учащиеся сущность пережитков в быту, как мыслят они себе общие пути борьбы с пережитками, свою роль в этой борьбе. Это очень важно. Не секрет, что молодежь у нас нередко сталкивается с проявлением пережитков. Мы не склонны разделять мнения о том, что все недостатки в воспитании молодежи объясняются влиянием старых пережитков, но нельзя не заметить того факта, что эти пережитки кое-где в какой-то мере охватывают молодежь. Иначе не объяснить тот факт, что три четверти населения нашей страны родились в советское время, а пережитки прошлого все еще живучи. Именно это обстоятельство заставляет нас откровенно «беседовать» с нашими воспитанниками на эту тему.

Отрадно то, что подавляющее большинство (88%) опрошенных учащихся в своих работах проявило понимание вопроса и высказало свое мнение, дало вполне зрелые ответы. Учащиеся не только осуждали проявление вредных пережитков, но и приводили примеры, говорили о причинах живучести этих пережитков, о путях борьбы с ними. Даже в сравнительно слабых работах учащиеся высказали свое отрицательное отношение к этим пережиткам, но не сумели более обстоятельно осветить вопрос. Обратимся к работам учащихся. Ученица средней школы с. Новчу (Ахсуинский район) Незакет Гамидова пишет: «Покушение на общественное добро, моральное разложение, эгоизм, зависть, нечистоплотность и т. п. отрицательные черты и поступки являются пережитками прошлого. Мне известны такие люди, которые прикидываются неработоспособными, когда требуется от них работа в колхозе. А когда приходится им работать на приусадебном участке, их не узнаешь».

Ученики Имишлинской (русской) школы № 2 пишут (без подписи): «Что такое пережитки? Это, по-моему, все то, что мешает нам жить: хулиганство, мещанство, пьянство, религиозность, воровство, спекуляция, ложь, трусость и т. д. — все это пережитки капитализма». Или: «Хотя в нашей стране нет социальной почвы для стяжательства, тунеядства, мещанства и др. проявлений буржуазной морали, у нас есть еще люди, у которых эти черты сохранились в виде пережитков прошлого».

Характерно, что многие ученические коллективы не только ясно понимают вред пережитков, но и активно ведут борьбу с ними.

Одна ученица Хачмасской школы № 2 пишет:

«Десятиклассницы попали на производственную практику в магазин, где были случаи обвешивания покупателей. Школьницы начали стыдить продавцов. Но оказывается, обман покупателей здесь являлся системой. Чтобы защититься от справедливых упреков, заведующая обвинила девочек в нежелании работать. В школе и роно не сразу оказали учащимся помощь. Но ученицы не сдали позиций, добились, чтобы в магазин послали комиссию для обследования. Безобразия были вскрыты, и виновные понесли наказание. Но это не единичный случай. На помощь в борьбе с пережитками прошлого приходят комсомольские патрули, молодежные бригады, наша печать и т. д».

Кажется, этих примеров достаточно для того, чтобы сделать выводы о том, что наша молодежь в основном понимает, что такое пережитки и как от них избавиться. Но это нас не может удовлетворить, потому что какая-то часть молодежи

6027—13

(из опрошенных 12 процентов) не представляет себе ясно сути пережитков и путей борьбы с ними. Нас беспокоит не только неосведомленность незначительной части старшеклассников о сущности пережитков, но и то, что школьники в известной мере могут заразиться пережитками.

Остановимся еще на одном вопросе. Религиозные предрассудки, как известно, наиболее живучи среди некоторой (пожилой) части населения, и нередко эти пережитки захватывают и молодежь. Борьба за дальнейшее улучшение атеистического воспитания учащихся не может быть снята с повестки дня школы.

Мы предложили большой группе учащихся X—XI классов школ подробно изложить (письменно) свои мысли на тему «Почему я отвергаю религию». Сочинения на эту тему написали 1246 человек. Заслуживает внимания тот факт, что 82% опрошенных учащихся в той или иной степени, опираясь на науку, осуждают религиозные суеверия, подчеркивают их реакционную сущность, их антинаучный характер, их вредное влияние на трудящихся. Учащиеся показали свое понимание исторических и социальных корней религии, проявили себя как убежденные атеисты.

«Марксизм учит, что религия — опиум для народа. Идеи о существовании бога всегда были тормозом прогресса, ослабляли и притупляли общественную борьбу трудящихся, живое заменяли мертвым», — писала А. Мустафаева, ученица Колахкендской средней школы Кубинского района.

Акиф Абдулрахманов из Евлахской городской школы № 1 пишет: «В. И. Ленин, объясняя социальные и классовые корни религии, говорил, что религия всегда и везде призывала трудящихся работать для господ, представляла одну из форм духовного закабаления народных масс».

«В древние времена люди не знали законов природы. Стремление людей объяснить неизвестные им явления природы породило религию», — пишет Нина Харитонова из школы № 27 гор. Баку.

Учащиеся ясно говорят о том, что с самого начала своего зарождения религия служила господствующим классам средством закабаления народных масс.

Ученица А. Алиева из Кюрдамирской школы № 2, разоблачая вековое угнетение исламом женщин-азербайджанок, пишет: «Первых девушек, которые появлялись на улицах Баку с незакрытым лицом, забрасывали камнями; первая женщина-певица была выгнана со сцены тем же «оружием». Неужели, зная все это, какая-нибудь азербайджанка согласится вновь принять религию? Неужели для нее мало жертв, принесенных «во славу» религии?»

Таких примеров много. Но нас беспокоит тот факт, что из опрошенных учащихся часть, хотя и небольшая (18%), ясно не смогла определить своего отношения к религиозным предрассудкам. Правда, все учащиеся говорят о том, что они неверующие, но вместе с тем некоторые из них не смогли научно разъяснить, почему они отвергают религию, почему нужна борьба с религиозными суевериями.

Мы бы хотели остановиться на результатах опроса учащихся и по другому весьма важному вопросу. Воспитание молодежи в духе братской дружбы народов СССР, в духе пролетарского интернационализма, как известно, — одна из актуальных задач школы. Это особенно важно в условиях многонационального Азербайджана, где вместе с азербайджанцами учатся в школах и вузах, работают на предприятиях и в сельском хозяйстве представители других национальностей: русские, армяне, грузины, лезгины, евреи и др. Хотелось бы знать настроение молодежи и в этом отношении. С этой целью мы попросили 399 учащихся выпускных классов средних школ написать сочинение на тему «Дружба всего дороже, дружба — это знамя молодежи».

Анализ письменных работ показал следующее. Более 90% опрошенных учащихся в своих работах высказали зрелые, глубоко идейные рассуждения о значении дружбы народов, на примерах показали, как дружба народов стала движущей силой в строительстве коммунизма, в борьбе за мир, против поджигателей войны, показали, как крепкая дружба среди молодежи различных национальностей вдохновляет ее на трудовые подвиги, а в дни Отечественной войны вдохновляла на небывалый героизм. Вот некоторые примеры.

«Не может быть настоящей и крепкой дружбы между людьми, если она не возникает в борьбе за высокие идеалы, если она не связана с великой целью», — пишет Х. Исмайлова из Джебраильской средней школы им. М. Горького.

«Дружба, братские чувства народов СССР не являются случайными качествами у советских людей. Эти чувства воспитаны в нашем народе всем социалистическим строем, нашим образом жизни. Не мудро ли сказано народом: «Один в поле не воин», — пишет Б. Ахмедов из Зангеланской средней школы.

«Разве не в результате крепкой братской дружбы между металлургами Рустави и Сумгаита, машиностроителями Тбилиси, Баку и Еревана, текстильщиками Кутаиси, Кировабада и Ленинакана достигнуты их героические трудовые подвиги»,— пишет Т. Ибрагимов из Таузской средней школы.

Учащиеся отмечают, что в нашей многонациональной стране национальные различия не являются преградой для нерушимой дружбы народов.

В работах учащихся зрелые мысли, убедительные и задушевные слова. Но и здесь мы не совсем удовлетворены, потому что некоторые учащиеся, хотя и подчеркивали важность дружбы между молодежью различных народов, но не смогли это обосновать примерами, а отдельные из них лишь высказали примитивное понятие о дружбе. Все эти недостатки не могут нас не беспокоить. Их нужно и можно устранить.

К сожалению, в воспитательной работе школ имеют место недостатки и другого характера.

Один из них заключается в том, что нам еще не удалось полностью устранить брака в воспитательной работе. Этот брак выражается в том, что кое-где мы еще встречаемся с молодыми людьми, которые, хотя и воспитываются в школах 8—10 лет, проходят законченный курс обучения и воспитания, допускают недостойное поведение в быту, в работе на производстве. Хотя это явление не носит массового характера, а относится к одиночкам, тем не менее оно вызывает огорчение.

В передовой статье «Воспитание гражданина» газета «Известия», подчеркивая именно этот недостаток, писала: «...В среде молодежи встречаются бездумные прожигатели жизни и нарушители общественных норм, тунеядцы и хулиганы, люди с потребительскими, иждивенческими настроениями, усвоившие кодекс гражданского поведения только в части прав, но отнюдь не обязанностей».[1]

Но чем же вызваны эти недостатки и неполадки в воспитании? Будучи недовольными состоянием воспитания, некоторые учителя говорят: «Слишком мы детей распустили, что хотят, то и делают. Строгость нужна». Другие учителя прямо подчеркивают: «Не та теперь молодежь, раньше она была послушная, быстро поддавалась влиянию...»

Можно ли согласиться с такими мнениями? Нет. Строгость, конечно, в различных дозах нужна. Но не это основное. Наша современная молодежь вовсе не испорченная. Но она не такая по своему духовному росту, какой были ее сверстники раньше. Уровень ее духовного развития стоит выше, чем был 10—15 лет тому назад. Это достоинство молодежи, а не порок. Но чем же тогда объяснить недостатки в воспитании, поведении некоторой части нынешней молодежи?

Наша молодежь живет в иных экономических, социальных, политических и культурных условиях, в условиях гигантского роста науки и техники, построения коммунизма, овладения космосом, ожесточенной идеологической борьбы между двумя мировыми системами — социализмом и капитализмом. Дети и молодежь всюду видят применение современных машин, средств передвижения, средств информации — кино, радио, телевидения, телефона, телеграфа и т. д. Они рождаются в

[1] Газета «Известия», 22 июня 1965 года, № 145.

семьях, где родители — люди образованные, связанные с общественной жизнью, наукой, техникой, искусством, производством; много нового родители передают своим детям. Дети больше не растут лишь на бабушкиных сказках (хотя этим они и ныне интересуются и впредь будут интересоваться), а посещают детские ясли-сады, в школьном возрасте читают много книг, газет и журналов, получают воспитание в своих детских и юношеских организациях, много знают о наших международных отношениях и т. д.

Все это способствует быстрому духовному росту молодежи. Беда в том, что эти изменения в духовном мире юного поколения мы не всегда замечаем, поэтому пытаемся воспитывать, не задумываясь, лишь легкими, давно известными приемами, скажем, одним лишь родительским авторитетом, учительским влиянием, беседами на этические темы. А наши старые приемы, хотя и опробированные опытом, не всегда в новых условиях могут быть исчерпывающими. Отсюда недостатки, провалы в воспитании, вызванные этим качественным ростом наших учащихся. Имеется и иная, немаловажная причина. Она заключается в следующем. В своей воспитательной деятельности мы опираемся на известные марксистские философские положения: «Бытие определяет сознание», «Среда играет важную роль в формировании личности человека». Все это ни у кого из нас не вызывает сомнения. Сознание молодого человека у нас развивается, опираясь на советское бытие. Не будь советского строя, нельзя воспитывать, скажем, социалистического отношения к труду, государственной собственности. Но не следует из этого делать вывод, что, дескать, наше советское бытие и вся наша советская действительность автоматически формируют личность человека, его убеждения, мировоззрение. Далеко не так.

Наше советское бытие является благоприятной почвой для формирования личности человека. Но как быть, когда молодой человек и в нашей советской среде кое-где встречается с нарушителями общественного порядка, пережитками прошлого в виде хулиганства, воровства, обмана, равнодушия, эгоизма и т. п. Больше того, идеологи империалистических кругов из кожи лезут, чтобы сеять сомнения среди нашей молодежи в отношении коммунизма, наших успехов в области экономики и культуры, используя для этого отдельные наши недостатки, выдавая буржуазный образ жизни, империалистические порядки за образцовый социальный строй.

Не будучи в силах помешать нам в экономическом, научном, военном отношениях, буржуазная пропаганда избрала нашу молодежь основным объектом своего воздействия. Особенно активно используются в этих целях радио, периодиче-

ские издания, туризм. Свыше 30 иностранных радиостанций в течение ста часов в сутки вещают на 22 языках народов СССР. При этом приемы и методы империалистической пропаганды становятся все изощреннее. Клевета, дезинформация маскируются видимой объективностью и лояльностью.

И следует добавить, что в ряде случаев буржуазная пропаганда не проходит бесследно для отдельных молодых людей, накладывает свой отпечаток на их души.[1]

Чем же это объясняется, если не тем, что наша воспитательная система известным образом отстает от требований жизни, что нам следует пополнить свою систему воспитания методикой, носящей не оборонительный, а наступательный характер против буржуазного строя, разоблачать перед молодежью всю фальшь и маразм, всю гнилость империалистической идеологии, все больше и больше пользоваться революционными и трудовыми традициями, боевыми подвигами народа.

Недостатки в воспитательной работе, далее, вызываются тем, что многие школы, увлекаясь учебными делами, недостаточно занимаются всесторонним воспитанием учащихся. Мы уже не говорим о таких неполадках в отдельных школах, когда воспитательные меры одних учителей противоречат мерам других учителей.

В интересах воспитания применяются разнообразные формы, многочисленные методы и средства, практикуется множество мероприятий. Не следует забывать, что множество воспитательных мероприятий вовсе не является показателем хорошей воспитательной работы. Хорошо, если каждое мероприятие, предложенное ученикам, будет организовано эффективно, когда ученики становятся не только наблюдателями, но и активными участниками проведения этого мероприятия.

Недостатки в воспитании учащихся объясняются и тем, что важнейший принцип—воспитывать детей в коллективе и для коллектива—не во всех школах получает надлежащее применение, не везде сила воздействия коллектива используется рационально, не везде школа, семья и общественность в деле воспитания действуют сообща. Недостатки воспитательной работы в значительной степени объясняются и тем, что многие вопросы воспитания не получили до сих пор глубокого научного освещения. Подчеркивая эту мысль, журнал «Советская педагогика» в своей передовице «Выше качество воспитательной работы» делает вывод: «Игра в примеры, фетишизация частного случая, психологическая беспечность выводов и рекомендаций (в деле воспитания. — **М. М.**) должны отойти в прошлое, и чем скорее педагогическая наука освободится от

[1] Газета «Правда», 30 декабря 1965 г., № 364.

этих пережитков наивного эмпиризма и субъективных предписаний, тем лучше».[1]

Нельзя полностью с этим согласиться.

Да, от субъективных предписаний и наивного эмпиризма нам надо отказаться. Но следует ли отказаться и от примеров лучшего опыта?

Разработать, научно обосновать, психологически подкрепить новые формы и приемы воспитания — дело важное и нужное. И педагогике следовало бы удесятерить свои усилия в этом направлении, чтобы по-деловому помочь учительству. Но разве это противоречит лучшим примерам, подобранным не случайно, а из опыта действительно передовых учителей? На каком основании опыт учителей стал пережитком «наивного эмпиризма», перестал быть источником исследования и обобщения? Не требуется доказывать, что пока у нас нет научно обоснованных рекомендаций или пока их мало, нам следует чаще обращаться к практике, передовому опыту. Долг наш—не игнорировать, а тщательно проверять, психологически обосновывать и рекомендовать этот передовой опыт воспитательной работы.

Все это заставляет нас серьезно подумать над нашей системой воспитательной работы, над пополнением ее новыми формами, методами, отвечающими требованиям современности, над вопросом эффективного использования каждой формы и средства воспитания так, чтобы занять душу молодого человека, открыть его глаза на все, что его окружает, не допускать равнодушия к внутреннему миру молодежи. Нам надо ясно понять нашу молодежь, не держать ее в роли наблюдателя, а привлечь к активному участию во всей школьной и внешкольной деятельности на основе тщательного учета склонностей и интересов ее. Без этого трудно формировать личность наших учащихся в современных сложных условиях.

Мы должны помнить указания XXVII съезда КП Азербайджана о том, что «идейно-политическое воспитание школьников должно осуществляться прежде всего в процессе преподавания основ наук, особенно общественных. Вместе с тем необходимо повысить роль внеклассных и внешкольных форм воспитательной работы в организации досуга детей и подростков. Следует шире привлекать общественность к воспитанию подрастающего поколения».[2]

Коротко остановимся на основных средствах воспитания в школах. Но прежде скажем несколько слов о понятии «воспитание».

[1] Журнал «Советская педагогика», 1965 год, № 12, стр. 12.
[2] Газета «Бакинский рабочий», 2 марта 1966 г., № 56.

2. **Что мы подразумеваем под «воспитанием»**, «всесторонним воспитанием»? Мы тут вовсе не намерены долго останавливаться на этих общепедагогических и весьма популярных понятиях, пожалуй, известных всем педагогам. Но поскольку в педагогической литературе, особенно на русском языке, мы встречаемся с различными толкованиями понятия «воспитание», а наши учителя читают эту литературу, мы оказались перед необходимостью, прежде чем говорить о том, что нам нужно делать в области воспитательной работы в школах, остановиться на этих понятиях.

В самом деле, за последнее время педагогическая литература пестрит различными определениями понятия «воспитание». Обратимся к наиболее популярным определениям данного понятия, высказанным за последние 3—4 года.

Одни находят, что «воспитание (в собственном значении этого понятия) есть целенаправленный процесс формирования личности человека».[1]

Другие считают, что «воспитание — это формирование качеств личности, черт характера, привычек поведения».[2]

Эти определения близки по смыслу, но с ними трудно согласиться. Правы те, кто их критикует как несостоятельные.[3] Неопределенность этих формулировок в том, что в них воспитание рассматривается как процесс формирования личности. Имеется и другое определение воспитания. «Воспитание, — пишет тов. А. В. Веденов, — это создание благоприятных условий для развития в человеке того, что свойственно его общественной природе. Это — развитие природной потребности каждого человека в общении, а в дальнейшем и в сотрудничестве, развитие на основе этой потребности всех его нравственных сил. Это — развитие природной способности научиться разнообразным формам созидательной деятельности и на этой основе развитие всех творческих сил человека».[4]

Как видно, воспитание рассматривается как развитие готовых человеческих свойств, переданных младенцу в результате наследственности. Несколько дальше в своей статье А. В. Веденов так и говорит: «В действительности же ребенок рождается с такой наследственностью, которая может рассматриваться как программа его общественного существования. Вопросы воспитания связаны прежде всего с развитием

[1] Э. И. Моносзон, Две стороны единого процесса, «Учительская газета», 24 декабря 1963 г.
[2] Б. П. Есипов, Пути совершенствования методов обучения, «Советская педагогика», 1963 г., № 12, стр. 13.
[3] Л. А. Левшин, Педагогика и современность, М., 1964 г., стр. 168—170.
[4] А. В. Веденов, Важнейшие вопросы нравственного развития и воспитания детей, «Советская педагогика», 1964 г., № 8, стр. 21—22.

тех собственно человеческих свойств, которыми его наделили не животные, а человеческие предки».[1] Еще дальше мы читаем: «Личность развивается из того, что дано человеку от рождения, в процессе накопления индивидуального опыта и усвоения общественного опыта, развития его общественной практики».[2]

Марксистской педагогике давно известно, что человек рождается не как биологическое существо, что человек, «в частности, наделен природными силами...».[3] Советским педагогам и психологам давно известна истина о том, что личность человека формируется под диалектическим воздействием наследственности, среды и воспитания, что в конечном счете воспитание как ведущее средство, опираясь на наследственные данные и условия среды, формирует личность человека в нужном обществу направлении, т. е. в коммунистическом направлении. Что же получается у тов. А. В. Веденова при толковании понятия «воспитание»? Выходит, что не природные предпосылки — задатки для выработки человеческих свойств, способностей, а сами готовые человеческие свойства, способности передаются младенцу, воспитателям же остается лишь их «развивать». С этим трудно согласиться.

И прав действительный член АПН РСФСР профессор Н. К. Гончаров, который справедливо подвергает критике данные А. В. Веденовым определения в своей статье «Некоторые теоретические предпосылки системы воспитательной работы в школе».[4]

В этой статье Н. К. Гончаров также дает определение воспитания. Он пишет: «Воспитание — это организованное воздействие взрослых на подрастающие поколения, направленное на удовлетворение их пробуждающихся духовных и физических потребностей, создающее условия для жизни и деятельности молодежи, стимулирующее ее деятельность в нужном для общества направлении, прямо и косвенно ее организующее, тем самым формирующее новые и более сложные потребности растущей и развивающейся человеческой личности».[5]

Хотя данное определение несколько полнее, но, к сожалению, тоже не решает вопроса. Оно не раскрывает всех сторон воспитания. Здесь мы видим по сути дела одно «организованное воздействие взрослых на подрастающие поколения», а все остальные определения расшифровывают разные стороны «организованного воздействия», пути этого воздействия.

[1] Журнал «Советская педагогика», 1964 г., № 8, стр. 21.
[2] Там же, стр. 26.
[3] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, том 3, стр. 642.
[4] Журнал «Советская педагогика», 1965 г., № 5.
[5] Там же, стр. 27.

Определение профессора Н. К. Гончарова, на наш взгляд, неполно и потому, что из него выпала активная деятельность ребенка, которая в общем его развитии, формировании его личности, его индивидуальности играет немаловажную роль.

Воспитание — это целенаправленный, планомерный и организованный процесс, при котором под воздействием различных сил и благодаря активной деятельности самой личности в ней развиваются ее природные силы и потребности, формируются и развиваются новые человеческие свойства-способности, черты характера и привычки поведения. В диалектическом единстве с обучением воспитание обеспечивает формирование личности человека — человека коммунистического общества.

Мы не претендуем на абсолютную верность настоящего определения. Считаем, что и в нем можно найти слабые стороны, но мы находим его более приемлемым на том основании, что в нем подчеркиваются основные стороны воспитания как общественного явления.

Теперь остановимся на понятии «всестороннее воспитание личности».

Всестороннее воспитание учащихся по сути дела означает воспитание у них всех тех человеческих свойств, которые вытекают из коммунистической идеологии и определяются ею. Эти человеческие свойства носят исторический характер, выработаны всей историей прогрессивного человечества, и они многочисленны.

В учебниках педагогики их обычно группируют под названиями: нравственные, эстетические, психические и физические.

Едва ли нужно доказывать необходимость того, чтобы учитель ясно представлял себе все те качества, которые он обязан воспитывать и развивать у своих питомцев. Поэтому наличие программы воспитательной работы, подобной программам по учебным предметам, безусловно, облегчило бы работу учителя.

Для составления такой программы, вообще для основательной деятельности школ руководящей основой является Программа нашей партии, в особенности в области воспитания коммунистической сознательности[1], где предельно ясно расшифровано содержание коммунистического воспитания, в частности моральный кодекс строителя коммунизма.

Кому теперь не известно, что успех всякой воспитательной работы прежде всего зависит от самого воспитателя, от его понимания задачи, цели воспитания. «Что сказали бы вы об архитекторе, — писал К. Д. Ушинский, — который, закладывая новое здание, не сумел бы ответить вам на вопрос, что он хочет строить — храм ли, посвященный богу истины, ...просто ли дом, в котором жилось бы уютно, ...или, наконец, сарай для складки туда всякого, никому уже в жизни не нужного хлама? То же самое должны вы сказать о воспитателе, который не сумеет ясно и точно определить цели своей воспитательной деятельности».[1]

[1] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 117—122.

Воспитатель должен знать, кого он будет воспитывать и какие качества, вытекающие из коммунистической идеологии, он должен воспитывать. Нам следует в этом вопросе непосредственно руководствоваться Программой партии. «Партия считает главным в идеологической работе на современном этапе—воспитание всех трудящихся в духе высокой идейности и преданности коммунизму, коммунистического отношения к труду и общественному хозяйству, полное преодоление пережитков буржуазных взглядов и нравов, всестороннее, гармоническое развитие личности, создание подлинного богатства духовной культуры».[2]

Воспитательная работа в наших школах должна быть построена таким образом, чтобы с учетом возрастных особенностей детей она с начальных классов была направлена на формирование научного мировоззрения учащихся, на воспитание их в духе коммунистического отношения к труду, на выработку в каждом молодом гражданине черт, записанных в моральном кодексе строителя коммунизма, на развитие у них чувства пролетарского интернационализма и социалистического патриотизма, на ограждение молодого поколения от пережитков капитализма в сознании и поведении людей, на воспитание в духе решительной борьбы с буржуазной идеологией, религиозными предрассудками, пережитками старой морали вообще.

Заботой учительства должно быть не только воспитание высоких моральных качеств, но и выработка у учащихся навыков и привычек достойного поведения: умения вежливо и культурно вести себя в школе, в общественных местах, дружно работать в коллективе, с уважением относиться к старшим, быть опрятным, одним словом, владеть «эстетикой поведения». Требования к поведению учащихся как нельзя лучше сформулированы в Правилах поведения для учащихся, и нам следует настойчиво и бережно прививать их школьникам. Больше того, заботой учительства должно быть и развитие психологических способностей детей. Нужно признаться, что мы забыли эту сторону воспитания. «Психологические особенности личности более или менее удачно выявлены в работах психологов, но процесс воспитания тех или иных качеств не находит в

[1] К. Д. Ушинский, Сочинения, т. 8, стр. 17—18.
[2] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961 г., стр. 117.

педагогике своего отражения. Исчезли из педагогики проблемы воспитания мышления, воли, эмоций, внимания, памяти, темперамента».[1] Если сама педагогика этими важнейшими темами воспитания не занимается, то трудно требовать этого от учителей. Нет нужды доказывать, что воспитание всех нравственных качеств не может быть оторвано от воспитания психологических особенностей личности. Кому, например, не известно, что воспитание высокой коммунистической сознательности не может быть осуществлено без воспитания и развития мышления ребенка, как можно воспитать трудолюбие без воспитания и развития воли ребенка, как можно воспитать нравственные качества без развития у детей нравственных чувств и т. п.

В постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» подчеркивается, что, связывая всю воспитательную работу с жизнью, школа должна вооружать учащихся пониманием законов общественного развития, воспитывать школьников на революционных и трудовых традициях советского народа; развивать у них высокие чувства советского патриотизма; воспитывать готовность к защите социалистической Родины; раскрывать значение братского единства всех народов Советского Союза, их дружбы с трудящимися социалистических стран; воспитывать учащихся в духе солидарности со всеми народами, ведущими борьбу против колониализма и власти капитала, за свободу и национальную независимость, решительно бороться с проникновением буржуазной идеологии в сознание учащихся, с проявлением чуждой морали. Школа призвана осуществлять эстетическое воспитание, а также заботиться о физическом развитии и укреплении здоровья учащихся[2].

Все это вместе с обучением должно быть направлено на воспитание «нового человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство».[3]

3. **О воспитании в процессе обучения.** Выше мы коротко остановились на вопросе о единстве обучения и воспитания на уроках. Здесь же рассмотрим вопрос в несколько другом аспекте, а именно: обучение как одно из ведущих средств всестороннего воспитания. Обучение основам наук призвано не только вооружать учащихся знаниями, навыками и умениями, но и служить задачам воспитания детей и молодежи в духе коммунизма.

---

[1] И. А. Каиров, Педагогическая наука и школа, «Советская педагогика», 1965, № 5, стр. 2.

[2] Газета «Правда», № 323, 19 ноября 1966 г.

[3] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 121.

Обучение поистине закладывает фундамент научного мировоззрения молодого поколения.

Нечего доказывать, что, для того чтобы развивать в молодом человеке мыслительную деятельность, волю, эмоции и другие психические способности, вырабатывать и развивать трудолюбие и другие этические и эстетические качества, прежде всего мы должны использовать обучение основам наук по всем без исключения школьным предметам.

Общеизвестно утверждение В. И. Ленина о том, что «надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали». Но обучение учащихся основам наук не автоматически дает воспитательные последствия, не всякое преподавание наук может привести к желательным воспитательным результатам.

Когда мы говорим о большой роли обучения в воспитании, мы имеем в виду не обучение вообще, а обучение с таким содержанием, такими формами и методами, которые могут превратить обучение в весьма ценное средство воспитания. Обучение ценно с воспитательной точки зрения тогда, когда оно будет организовано таким образом, чтобы научные истины входили в духовный мир ребенка как составной элемент, были усвоены так, чтобы составляли в дальнейшем гранитные начала его убеждений, надежно служили выработке его мировоззрения.

В статье «Лучше меньше, да лучше», как бы отвечая на вопрос, каким должно быть обучение, В. И. Ленин писал, что задача заключается в том, чтобы «во-первых — учиться, и во-вторых — учиться, и в-третьих — учиться и затем проверять то, чтобы наука у нас не оставалась мертвой буквой и модной фразой (а это, нечего греха таить, у нас особенно часто бывает), чтобы наука действительно входила в плоть и кровь, превращалась в составной элемент быта вполне и настоящим образом».[1] Не легко добиться этого в преподавании. Конечно, легче учить детей так, чтобы они без особого напряжения умственных сил, механически воспринимали и сохраняли в памяти знания и в нужное время их воспроизводили. Но такое обучение желательного воспитательного эффекта не дает. Другое дело, когда обучение связывается с развитием мыслительной деятельности учащихся. Больше того, обучение не достигнет желаемого результата, если оно будет сведено лишь к выработке умений и навыков без развития мысли, различных чувств, без обогащения и развития духовного мира школьников.

---

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. IV, т. 33, стр. 447.

И не следует забывать, что в процессе преподавания воспитывает не только само содержание обучения, но и методика преподавания, методика усвоения научных истин, работа самого учителя, его отношение к учащимся, в частности индивидуальный подход к каждому из них.

Вот что пишет учитель математики Д. Айдынов из Исмаиллинского района (школа сел. Ашагы Чулян): «В процессе учебной работы я заметил, что ученик А. из V класса не выполняет домашних заданий, хотя он и разбирается в объясняемом новом учебном материале по математике. Я стал глубже изучать ребенка и обнаружил, что причиной этого является отсутствие прилежания, настойчивости у ученика А. Как только он встречался с трудностями, то отступал. Я поставил перед собой задачу устранить этот недостаток А., закалить его волю, научить его упорно преодолевать трудности, с которыми он встречается в учебном процессе. Стал за ним постоянно наблюдать, чаще давать ему индивидуальные задания, сперва легкие, затем постепенно их усложнял. Поговорил с другими учителями, попросил их поступать так же, попросил родителей А. следить за его работой дома. Прошло несколько месяцев, и А. стал лучше заниматься, у него стало развиваться чувство уверенности в своих силах, он стал преодолевать трудности в решении задач... Учебный год ученик А. закончил с хорошими отметками».[1]

Обучение — важнейшее средство всестороннего воспитания, потому что оно охватывает основную деятельность учащихся. Дети занимаются в школе по расписанию 4—5 часов, дома выполняют домашние задания в течение 2—4 часов, занимаются в предметных кружках. И все это не может не воздействовать на ребенка.

Мы не ставим перед собой задачу привести примеры воспитательной работы в классе из опыта преподавателей отдельных дисциплин. Таких примеров можно было бы привести бесконечно много. Остановимся лишь на следующем характерном примере, говорящем о том, что каждая дисциплина должна быть преподнесена классу так, чтобы в душе учащихся остался определенный след. Преподаватель географии Н. Тертышников (школа № 162 г. Баку) пишет: «Географию в школе можно изучать по-разному. Ведь нередко бывает, что школьник бойко перечислит названия морей, рек и озер, без запинки назовет высоту главных горных вершин, а спросишь, в честь кого названа улица, на которой он живет, что за памятник стоит на площади, — он и понятия об этом не имеет. А надо, чтобы география, одна из увлекательных наук, расширяла кругозор ребят, развивала любознательность, укрепляла любовь к Родине, чувство гордости за нее.

Как этого добиться? Путей и средств немало, но, пожалуй, самое главное — заинтересовать школьников краеведческой работой и, зная их склонности, заронить в душу искорку, которая, разгоревшись, может развить такие качества характера, как пытливость, наблюдательность, сделать глаза зоркими, а слух острым».[1]

Силами учащихся тов. Тертышников создал школьный краеведческий музей, в который учащиеся после каникул непременно приносят различные экспонаты для пополнения музея. Это свидетельство того, что ребята не остались равнодушными наблюдателями природы, сумели разобраться в увиденном, оценить интересное. Они несут в музей гербарии, собранные на берегах горного озера Гекгель, коллекции лекарственных растений Азербайджана, минералы, заспиртованных змей и ящериц, птичьи гнезда, альбомы с видами городов Советского Союза и др. Все это делается наглядными пособиями на уроках. Коллекции же филателистов, бонистов, филуменистов, нумизматов используются не только на уроках географии, но и ботаники, зоологии, истории, литературы.

Вряд ли можно сомневаться в том, что краеведение в руках опытного учителя делается мощным средством воспитания школьников.

4. **Художественная литература и воспитание.** Хочется особо остановиться на роли художественной литературы, поскольку она, как известно, располагает исключительными воспитательными возможностями воздействия на душу молодого человека. И не только как учебный предмет, но и как повседневная духовная пища.

Выше мы говорили о значении литературы как предмета преподавания. Здесь же речь будет идти о том, как помогает она в школах воспитанию, каковы успехи и нерешенные вопросы у нас в этом деле.

О воспитательной роли литературы со всей четкостью сказано в Программе КПСС: «Советская литература и искусство, проникнутые оптимизмом и жизнеутверждающими коммунистическими идеями, играют большую идейно-воспитательную роль, развивают в советском человеке качества строителя нового мира. Они призваны служить источником радости и вдохновения для миллионов людей, выражать их волю, чувства и мысли, служить средством их идейного обогащения и нравственного воспитания».[2]

---

[1] Газета «Азербайджан муэллими», 18 июня 1965 г., № 56.

[1] Газета «Бакинский рабочий», 23 ноября 1965 г., № 276.
[2] Программа КПСС, Госполитиздат, 1961, стр. 139.

Те, кто считают уроки литературы своеобразными уроками морали, совершенно правы, ибо на всех без исключения занятиях по литературе, в каком бы классе они ни проходили, разбираются те или иные образцы человеческого характера, поведения, рассматриваются типичные случаи, подвиги передовых людей. Читая художественную литературу, молодой человек мысленно наблюдает за поведением, за деятельностью, за поступками людей, а это в свою очередь не может не заставить его выбрать себе то, что ему больше по душе, остерегаться того, что вызывает у него отвращение.

Теперь можно перейти к вопросу о том, как обстоит дело в наших школах, каковы результаты использования литературы в воспитательных целях.

Без преувеличения можно отметить, что сделано немало, достигнуто многое. Об этом можно судить, опираясь на разные показатели, но мы тут предпочитаем привлечь рассуждения самих воспитанников, говорящих о том, что они воспринимают из литературы.

В 1965 году на выпускных экзаменах в средних школах были предложены в различных вариантах тем для сочинения 5 свободных тем, в том числе «Мой любимый литературный герой», «В чем смысл жизни?».

Отрадно, во-первых, отметить, что почти все эти свободные темы были охвачены на письменных экзаменах.

Вот примеры. Ученица школы № 125 г. Баку С. Судаба пишет: «У меня любимых героев много. Я люблю Мехти Гусейнзаде, Гюльшен и многих других. Каждый из них является яркой личностью, отличается симпатичными чертами характера, поступками, которым хочется подражать. Но самым любимым моим героем является Алексей Мересьев из произведения Бориса Полевого «Повесть о настоящем человеке». Мне больше всего нравится мужество Алексея, способность преодолеть, казалось бы, непреодолимую трагедию».

Ученица той же школы Э. Халида пишет: «Я читала и не раз перечитывала повесть «Мехман». Герой повести — прокурор, стоящий на страже советских законов. Он не щадит нарушителей. Мужественный и решительный характер Мехмана вызывает во мне искреннюю к нему симпатию».

Трезвые рассуждения у выпускников школ видим мы и по теме «В чем смысл жизни?». «Этот вопрос не застал нас врасплох, — пишет в своем сочинении ученица школы № 234 Ленинского района г. Баку Эльмира Шахбазова, — к ответу на него мы готовились на протяжении всех школьных лет. Наша школа дала нам много. Многому научила нас и литература. Сегодня мы твердо усвоили простую, но мудрую истину: 2×2=4, узнали, что на земле есть радость и горе, что

можно жить, как смелый Сокол, или жаться к земле, как жалкий Уж».

Можно было бы привести немало аналогичных примеров, говорящих о том, что художественная литература при умелом ее преподнесении школьникам, при эффективном ее использовании во внеклассном чтении и внеклассной работе сильно воздействует на ум молодого человека, не только будит, но и корректирует, отшлифовывает его мечты, намерения, настраивает молодого человека на полезную для общества деятельность, на подвиги, помогает юношам и девушкам определить свое место в жизни, стремиться к высоким идеалам.

Имеется много школ, где внеклассное чтение, внеклассная работа по изучению литературы используются не только в учебных целях, но и для духовного развития учащихся, для поднятия их культурного уровня, для привития им любви к чтению, к книге.

Но, к сожалению, и в отношении внеклассного чтения не все у нас обстоит благополучно.

Внеклассное чтение связано с наличием соответствующей для нашей школы детской литературы, учитывающей возрастные особенности учащихся, требования современности, перспективы развития нашего общества и т. п.

Имеется ли у нас на родном языке и на русском языке для нерусских школ нужная, отвечающая требованиям современности детская литература? Надо прямо сказать, что нужных книг у нас мало, я бы сказал, крайне мало, и это нас должно беспокоить. Нет, например, детских книг, посвященных истории нашей страны, нашей республики.

Здесь невольно вспоминаются золотые слова народного поэта С. Вургуна по этому поводу. Говоря о задачах литературы в воспитании советского патриотизма, С. Вургун писал, что чувство патриотизма среди человеческих чувств является наиболее священным; это один из факторов, пожалуй, самый значительный, дающий толчок прогрессу и развитию. Когда ребенок вступает в юношеские годы, у него расширяется понятие о народе, к которому он принадлежит. Правильность всех этих понятий зависит от знаний и сведений, которые тот или иной молодой человек имеет о Родине. Мы должны признаться, писал далее поэт, что сегодняшняя наша молодежь недостаточно знает свою родную землю, ее великую историю, ее прекрасных людей. Однако любить Родину и быть патриотом, не зная всего этого, можно лишь неосознанно, стихийно; подобное чувство не может расцениваться как настоящий жизненный патриотизм. Отечественная война показала, что наиболее отважные люди — это люди, духовно развитые, люди, ставящие интересы Родины выше своих личных интересов. «Вот почему задача литературы заключается в том,

чтобы преподносить молодежи не декларации и абстрактные речи о Родине, а достоверные сведения о ней в художественной форме».[1]

С тех пор, как сказаны были эти слова поэта, сделано немало для того, чтобы рассказать молодежи о нашей стране в целом, о нашей республике в частности. Появилось много научных книг и по истории Азербайджана. Есть книги и художественной литературы, говорящие о Родине, о ее героях. Но, повторяем, таких книг мало. Наши писатели и поэты должны создавать такие произведения, которые увлекательно рассказывали бы детям об истории страны и республики, о героях легендарных Нефтяных Камней, прекрасного Сумгаита, Степанакерта, героях промышленности и сельского хозяйства, о нашей столице — Баку, о революционных традициях этого города. Такие книги станут важнейшим средством воспитания молодежи.

Все знают, что детей интересуют книги о дружбе и товариществе, книги о животных, птицах, природе. Вызванные этими книгами чувства должны обогащать духовный мир ребенка, развивать его фантазию и воображение. Все это нужные темы для детской литературы, и мы ожидаем от наших азербайджанских писателей соответствующих произведений.

Но разве детям и молодежи нужны только такие книги?

Нужны книги и на другие темы. Мы имеем в виду, в частности, книги из серии «Жизнь замечательных людей», которые издаются на русском языке по инициативе великого пролетарского писателя М. Горького. Ныне на русском языке издано более 400 названий книг этой серии, и каждая из них посвящена описанию в художественной форме жизни кого-либо из выдающихся людей науки, культуры, и не только отечественной, но и мировой. Настало время об этом серьезно подумать.

Мы имеем в виду, далее, создание на азербайджанском языке приключенческой, научно-фантастической детской литературы. Появление такого жанра детской литературы имеет свою историю. Виднейшим представителем этого жанра детской литературы, как известно, является выдающийся французский писатель Жюль Верн (1828—1905). Его романами и поныне зачитываются юные читатели. В его романах дети находят интересные сведения по географии, астрономии, воздухоплаванию, химии и т. д. и т. п. Он создал бессмертных героев. Его не без основания «считали и считают наставником подрастающего поколения...»[2]

---

[1] С. Вургун, Создадим лучшие произведения для наших детей, журнал «Азербайджан мектеби», 1945, №№ 2—3, стр. 12—13.

[2] Леонид Борисов, Жюль Верн, Лениздат, 1960, стр. 339.

Суть его фантастических произведений заключается в том, что он во всех них опирался на данные науки и предсказывал грядущее.

После смерти Жюль Верна прошло более 60 лет. Этот жанр детской литературы приобрел еще бо́льшую актуальность. На русском языке появилось много произведений научно-фантастической литературы. Стало аксиомой высказывание отца современной космонавтики К. Э. Циолковского (1857—1935) о значении научной фантастики для детей: эта литература «пробуждает к деятельности мозг, рождает сочувствующих и будущих работников великих намерений».

Отцом русской научной фантастики не без основания считают видного писателя А. Р. Беляева (1884—1942), посвятившего всю свою творческую жизнь этому жанру. «Его произведения по праву занимают достойное место в советской научно-фантастической литературе. Они очень популярны у советского читателя. Лучшие из них «Человек-амфибия», «Прыжок в ничто», «Голова профессора Доуэля» выдержали несколько изданий и пользуются неизменным успехом»[1], — пишет Б. В. Ляпунов в предисловии к первому тому произведений Беляева.

Вот что пишет о значении научной фантастики сам А. Беляев: «Поскольку в научной фантастике трактуются вопросы науки и техники, она в первую очередь должна быть одним из средств агитации и пропаганды науки и техники, должна расширять и научные знания, привлекать к научным и техническим проблемам интерес читателей и молодежи в особенности».[2]

Именно по этим соображениям ныне ежегодно на русском языке выпускаются десятки названий книг данного жанра для молодых читателей.

Возникает законный вопрос: как обстоит дело с научной фантастикой на азербайджанском языке? Нет основания охаивать то, что уже сделано в этом отношении. Мы имеем около 15 названий произведений научно-фантастической литературы, из них 7 являются оригинальными и принадлежат перу молодых писателей Намика Абдуллаева («Таинственный мальчик», 1960 г., «Пропавший мир», 1962 г.), Эмина Махмудова («Солнечный город», 1953 г., «Полярное сияние в Мугани», 1954 г., «Корабль вселенной», 1957 г., «Небо Венеры в огне», 1960 г., «Голоса, которые исчезли», 1964 г.). Переве-

---

[1] Александр Беляев, Избранные научно-фантастические произведения в трех томах, издательство «Молодая гвардия», 1957, М., том 1, стр. 20.

[2] Там же.

дены из книг данного жанра произведения А. Беляева, А. Толстого, Г. Уэллса и др.

Но этого, конечно, недостаточно.

Мы не можем не согласиться с мнением видного советского детского писателя покойного С. Я. Маршака, много писавшего для детей. Еще в начале 1936 года на совете по детской литературе, подчеркивая большое воспитательное значение ее, он требовал от писателей не выполнения срочных заказов для детей, а умения глядеть в будущее.

«Разговаривая с нашим читателем, детство которого протекает в 30-х годах нашего столетия, мы имеем дело с человеком 50-х, 60-х, 70-х годов! Мы должны дать этому человеку мировоззрение борца и строителя, дать ему высокую культуру. Ведь нельзя же рассчитывать на то, что школа сама по себе, без помощи художественной книги, осуществит эту задачу».[1]

Без этой помощи художественной литературы нам трудно было бы выращивать новых строителей коммунизма, если не сказать — невозможно. Школа вправе ждать от наших писателей и издательств большой помощи в осуществлении воспитательной работы.

5. **Классный руководитель и воспитание.** Роль классного руководителя в учебно-воспитательной работе заключается не только в повышении успеваемости, но и во всестороннем воспитании учащихся класса. Кто из школьных работников не знает, что именно классный руководитель должен стоять в центре всей работы учащихся, общественных организаторов класса и не только стоять, но и направлять эту работу в соответствии с общешкольным планом учебной и воспитательной работы. К сожалению, эта истина не везде понята, и не везде нам удается огромную силу классных руководителей использовать по прямому назначению. Нередко случается так, что многие классные руководители ограничивают свою деятельность лишь приведением в порядок статистических сведений, касающихся класса, заполнением сведений об успеваемости и т. п., а руководители школ их не тревожат, их деятельность не контролируют и не направляют в сторону решения воспитательных задач. И это не случайно. Когда в школе воспитательная работа пущена на самотек, остается в загоне, нечего и говорить о продуманной, систематической работе классного руководителя с детьми.

Между тем институт классных руководителей представляет собой важный рычаг живой, действенной силы в руках руководства школы по организации и проведению всех без исключения воспитательных мероприятий с учащимися. И дело тут не только в организации и направлении воспитательных мероприятий, а что еще важнее — в непосредственном воспитании детей своим примером, своим умом и знаниями, своим живым, проникающим в глубины души ребенка словом.

[1] Советские писатели, Автобиографии в двух томах, т. II, М., 1959, стр. 59.

В 1965-66 учебном году в средних и восьмилетних школах республики работало 17295 классных руководителей. Их обычно назначают из числа учителей, наиболее авторитетных и опытных. Классный руководитель, как правило, имеет учебную нагрузку в классе, к которому он прикреплен. Успех его как воспитателя класса зависит не только от длительной работы с данным классом, но и от того, насколько он смог завоевать симпатии своих воспитанников, насколько его уважают учащиеся, насколько ему удается правильно сочетать педагогически оправданную требовательность с уважением личности воспитанника, как писал об этом А. С. Макаренко, насколько он осведомлен о настроениях, мечтах и стремлениях, об успехах и недостатках, о склонностях и способностях учащихся класса в целом, каждого школьника в отдельности. Классного руководителя, да и любого учителя, не будут дети уважать, если не убедятся в его не показной, а искренней заботе о них.

Мы имеем немало классных руководителей, содержательная работа которых по всестороннему воспитанию учащихся заслуживает особого внимания. Вот пример.

Воспитательная работа классного руководителя разнообразна и не терпит шаблона. И очень важно определить верное направление этой работы, найти наиболее действенные формы ее.

Это сумела сделать тов. Карташян А. А. — классный руководитель 8 класса школы № 23 г. Баку.

Так, группе ребят было поручено сделать доклад о защите Брестской крепости, рассказать о судьбе ее героев. Далее, совет дружины поручил классу собрать материалы о лауреатах Ленинской премии за 1960 год. К работе учащиеся отнеслись с большой ответственностью.

В процессе работы учащиеся узнали много интересного о достижениях в области науки искусства. Это вызвало у детей чувство гордости за страну, родной народ, чувство патриотизма.

Из Ленинграда пришла просьба прислать материал о Наримане Нариманове и его сыне Наджафе. Ребята с большим удовольствием выполнили просьбу своих ленинградских друзей. О Наджафе Нариманове была найдена только одна книга на азербайджанском языке. Ребята перевели ее на русский язык, сфотографировали портрет Наджафа, помещенный в книге, и все это отправили своим друзьям. По их же просьбе они отправили в Ленинград материалы о Степане Шаумяне.

В дни каникул ленинградские ребята побывали в школе № 23. Учащиеся школы познакомили их с достопримечатель-

ностями своего города, с музеем. Летом в свою очередь ученики школы № 23 поедут в Ленинград.

В классе издается журнал «Мечтатель». Редакция состоит из 4-х человек. На самом же деле в издании этого журнала участвуют почти все учащиеся класса. В журнале помещаются стихи, проза и другие материалы, авторами которых являются сами учащиеся.

Совместная работа учащихся сдружила их. Ребята отмечают дни рождения товарищей, вместе встречают праздники, иногда собираются за чашкой кофе.

В классе создан здоровый коллектив. Учащиеся подвергают критике товарищей, которые совершают какие-либо неправильные поступки. И никто на критику не обижается. Учитель умело использует в воспитательных целях общественное мнение коллектива.

На обязанности классного руководителя лежит организация всей воспитательной работы с классом. Для этой цели возможностей много, имеются и особые часы для беседы с учащимися. Весь вопрос заключается в том, чтобы эти часы бесед с детьми проводились не шаблонно, не формально, а содержательно, так, чтобы учащиеся получали какую-то новую духовную пищу. Беседы могут и должны проводиться на различные темы: этические и эстетические, научные и политические.

Не правы, конечно, те, которые полагают, что только положительные факты должны быть использованы в воспитательных целях, что положительные качества могут быть выработаны только на положительных примерах. Мы не отрицаем ведущую роль положительных примеров, но как можно быть честным, правдивым, не понимая, что такое ложь, двурушничество. Как можно быть чутким, внимательным к своим товарищам, не понимая, что же такое равнодушие? Как можно быть трудолюбивым, не понимая вреда безделия, тунеядства, паразитизма и т. п.?

Если положительные примеры вызывают чувство симпатии, то отрицательные вызывают чувство осуждения, ненависти. И те и другие чувства должны быть развиты у школьника. Воспитанный только лишь на положительных фактах молодой человек не может правильно ориентироваться при встрече в жизни с отрицательными явлениями и поступками, не может вести настоящую борьбу с ними как в самом себе, так и в окружающем. Если положительные примеры подсказывают молодому человеку, каким надо быть в жизни, то отрицательные примеры его остерегают и предупреждают о том, каким не надо быть в жизни. Можно ли, например, недооценивать воспитательное значение басен И. А. Крылова, а также и

современных советских баснописцев (С. Михалкова и др.), в произведениях которых то и дело идет речь о борьбе с отрицательными явлениями. Можно ли забывать о воспитательном значении сатиры и юмора, которые бичуют пережитки прошлого.

6. **Внеклассные и внешкольные мероприятия и воспитание.** Значение внеурочных мероприятий с учащимися ни у кого не вызывают сомнения. Едва ли нужно доказывать педагогическую истину о том, что при разумной организации и рациональном проведении внеклассные мероприятия дают возможность учащимся хорошо отдохнуть, заниматься самодеятельностью в соответствии со своими способностями, интересами и склонностями, заниматься углубленным изучением той или иной отрасли знания, техническим творчеством, музыкальным и изобразительным искусством, юннатским делом, спортом и т. п. Увлекаясь каким-либо важным делом во внеурочное время не в ущерб учебным занятиям, а в единстве с ними, пополняя и закрепляя знания, учащиеся развивают свои способности, свои таланты. Это лишь одна сторона вопроса. Другая сторона — бережное отношение к досугу подростков и молодежи. Известна истина, высказанная еще К. Д. Ушинским о том, что пустое препровождение времени и безделие представляют из себя ту щель, через которую проникают в голову человека дурные идеи, способные вызвать недостойные поступки. Содержательные внеурочные мероприятия, заполняя свободное время учащихся, оберегают их от тлетворной буржуазной пропаганды, от пережитков прошлого и тем самым способствуют воспитанию молодежи в духе марксистско-ленинской идейности. Вот почему внеурочным мероприятиям с учащимися, проводимым как самими школами, так и внешкольными учреждениями республики, уделяется особое внимание.

Накопился большой опыт, выработана определенная система этих мероприятий, практикуются различные их формы. Нет возможности здесь полностью их осветить. Остановимся лишь на некоторых основных. Начнем с мероприятий, непосредственно проводимых школами. Наиболее массовыми из них, как известно, являются ученические кружки.

Они существуют почти в каждой средней и восьмилетней школе. Только в одних школах этих кружков много, в других мало, в одних они работают плодотворно, достигают цели, в других — малоэффективно, формально.

Приведем пример кружковой работы одной средней школы, опыт которой характерен для сотен других школ республики. Мы имеем в виду Гадрутскую (НКАО) среднюю школу (директор Г. Балаян).

В этой школе созданы кружки: художественной самодеятельности, юных математиков, юных физиков, юных химиков, юных натуралистов, литературный, физкультурный, географический, «умелые руки» и др.

Почти все учащиеся V—X классов охвачены кружками, которые работают, не дублируя программный материал. В школе 4 кружка юных математиков. Заслуживает похвалы работа кружка юных математиков, которым руководит учитель П. Нерсесян. Здесь дети изучают жизнь и деятельность крупнейших математиков нашей великой страны, отдельные темы элементарной математики, решают конкурсные задачи. В кружке проводятся доказательства многих теорем и формул, не предусмотренных программой средней школы. Члены кружка, умело используя конкурсные задачники и журнал «Математика в школе», с успехом решают варианты письменных работ, проведенных в МГУ за последние годы.

Кружки по математике и физике выполняют функции школы юных математиков и юных физиков. В результате индивидуальной упорной работы с детьми многие из них являются участниками школьных, районных, областных и республиканских олимпиад.

Большую работу проводят члены кружка юных натуралистов (руководитель — заслуженный учитель Азербайджанской ССР С. Абрамян). Юннаты озеленили школьный двор, проводят опытническую работу на учебно-опытном участке.

За высокую урожайность сельскохозяйственных культур и серьезную опытническую работу кружок в составе 43 учеников удостоен почетного звания «Участника ВДНХ СССР» и награжден медалью.

Большая внешкольная работа проводится сетью специальных внешкольных учреждений. В республике эта сеть насчитывает 132 единицы: станций юных техников —6, станций юных натуралистов — 3, дворцов пионеров — 2, домов пионеров — 81, детских спортивных школ — 26, детских парков — 13, экскурсионно-туристская станция — 1.

Коротко остановимся на деятельности некоторых из этих учреждений. Начнем с Республиканской детской экскурсионно-туристской станции. Эта станция ставит своей задачей оказание помощи школам, пионерским и комсомольским организациям в воспитании учащихся на славных революционных и трудовых традициях советского народа путем ознакомления школьников с историческим прошлым, передовыми людьми, производственными и культурными очагами, природными богатствами Азербайджанской ССР и братских республик. Работа станции способствует укреплению дружбы между пионерами и школьниками Азербайджана и других республик

Союза, укреплению их здоровья, организации разумного отдыха детей. Станция проводит разнообразную работу. Помимо массовой кружковой работы по краеведению, станция развернула широкую деятельность среди школьников по проведению экскурсий и туризма. Наиболее популярными являются производственные экскурсии, которые прочно вошли в систему работы станции. Эти экскурсии проводятся с учащимися VI—X классов при прохождении соответствующих разделов программы по физике, химии, экономической географии и другим предметам. Станция имеет связь с 50 крупными предприятиями гг. Баку и Сумгаита, которые по путевкам станции допускают группы школьников к себе, обеспечивая их экскурсоводами из числа квалифицированных инженерно-технических работников. Экскурсии способствуют и повышению политехнической подготовки школьников. Большое значение имеет проводимая станцией работа по краеведению и туризму.

Разнообразными мероприятиями РДЭТС ежегодно охватывает более 70 тыс. пионеров и школьников.

Еще более содержательную воспитательную работу проводит Дворец пионеров и школьников им. Гагарина г. Баку. Во дворце работают 42 различных кружка, которые объединяют свыше 3000 талантливых пионеров и школьников. Кружками руководят специалисты по различным видам техники и искусства.

Ежегодно Дворец пионеров проводит более 30 городских конкурсов, смотров, спортивных соревнований и т. п., которыми охватывается свыше 80 тысяч пионеров и школьников.

Во дворце работает клуб интересных встреч, пионеры встречаются с деятелями культуры, науки, техники и др.

Формы внеклассных и внешкольных воспитательных мероприятий разнообразны. Недавно в г. Баку возникла интересная новая форма внешкольных мероприятий с молодежью. Это специальный клуб революционной и трудовой славы, который носит название «Красная гвоздика». Клуб этот ставит перед собой большую задачу: содействовать развитию идейно-политического воспитания молодежи, используя в этих целях революционные события из истории Баку и Азербайджана, важнейшие политические события из истории страны, истории КПСС, трудовые подвиги советских людей, в частности бакинских нефтяников. Членами клуба являются учащиеся школ, комсомольцы предприятий, старые коммунисты — участники революционных битв в Баку. Воспитательное значение такого смешанного возрастного состава членов клуба очевидно. Председателем совета клуба был избран молодой ученый-историк,

профессор Пуста Ханум Азизбекова — внучка Мешади Азизбекова, одного из 26 бакинских комиссаров. Клуб ведет интересную работу.

Вместе с известными успехами в развитии внеклассной и внешкольной работы мы имеем еще ряд недостатков, ряд нерешенных вопросов. С целью выяснения положения мы провели с помощью анкеты опрос учащихся выпускных классов школ г. Сумгаита и г. Кировабада.

В анкете мы задавали следующие вопросы: 1) Какие посещаешь кружки, спортивные секции? 2) Какие общественные поручения выполняешь? 3) Какие книги прочитаны тобою в текущем году? 4) Какие читаешь газеты и журналы и сколько времени тратишь на чтение их? 5) Опиши, как ты проводишь воскресный день? 6) Как бы ты хотел проводить свой досуг?

Анализ этих анкет показал не совсем утешительные данные о внеурочной деятельности и организации досуга этой категории учащихся.

Так, в г. Сумгаите эту анкету заполнили 495 учащихся. Из ответов учащихся видно, что из них в различных школьных кружках участвуют всего лишь 302 чел. (61,2%), причем в математических кружках — всего 30 чел., литературных — только 28, радио — 15, фото — 10 и т. д. Еще хуже то, что спортивными секциями при школах охвачено всего 139 (28%) учащихся.

Несколько лучше дело обстоит с внеклассным чтением художественной литературы, журналов и газет. В среднем каждый ученик за первое полугодие прочитал 5—6 книг. Из журналов и газет на русском и азербайджанском языках учащиеся привели 53 названия. Больше всего читают «Комсомольскую правду» (68%), «Азербайджан гянджляри» (40%), «Советский спорт» (31%), «Молодежь Азербайджана» (14%). Различными общественными поручениями охвачено лишь около половины опрошенных учащихся.

В Кировабаде предложенную анкету заполнили 1897 учащихся выпускных классов средних школ. Анализ ответов показал несколько лучшее положение, чем в Сумгаите. Так, различными кружками охвачено 66% опрошенных учащихся, спортивными секциями — 36,4%, общественные поручения выполняют 46,4%. Художественную литературу, журналы и газеты в основном читают все учащиеся. И несмотря на это, положение с организацией досуга учащихся старших классов и в Кировабаде вряд ли можно считать удовлетворительным.

Следовало бы обратить внимание на то, что, отвечая на вопрос о том, как проводят и как хотели бы проводить свой досуг, учащиеся (в Сумгаите) жалуются на недостаточность свободного времени, на перегруженность учебными занятиями; учащиеся выражают желание больше читать книг, научиться

новым танцам, посещать театры, плавательные бассейны, устраивать вечера отдыха, чаще встречаться с друзьями. А учащиеся Кировабада мечтают увидеть свой город благоустроенным, со спортивными площадками и залами, плавательным бассейном, желают больше заниматься туризмом, проводить диспуты на различные темы, волнующие молодежь, посещать молодежное кафе и т. п.

Каковы бы ни были недостатки этих анкет, их данные должны быть нами учтены, они нам многое подсказывают.

Статистика показывает, что не лучше обстоит дело с данным вопросом и в других школах республики.

В 1964-65 учебном году техническими кружками было охвачено всего лишь 8,2% учащихся V—XI классов, кружками юных натуралистов — 8,7%, прочими кружками, включая и предметные, — 37,4%, всеми кружками всего 54,3%. А это свидетельствует о том, что 45,7% учащихся V—XI классов остаются вне кружковой работы, организуемой во внеурочное время.

Мы уже не говорим о таких недостатках, как отсутствие технических кружков во многих сельских школах, а в некоторых даже кружков юных натуралистов.

Все это нельзя объяснить наличием второй смены во многих средних и восьмилетних школах, мешающей кружковым занятиям учащихся. Как бы школа ни была перегружена, при желании можно найти место для работы кружковцев. Этот серьезный недостаток следует прежде всего объяснить упущением многих педагогических коллективов, руководителей школ и органов просвещения.

Речь, конечно, не идет о том, чтобы учащихся в принудительном порядке охватывать кружковой или иной внеурочной работой, не могут не быть учтены интересы, склонности каждого ученика. Речь идет о том, чтобы каждая школа имела хорошо продуманную систему мероприятий внеурочного порядка, чтобы каждый ученик средних и старших классов был охвачен интересной и разумной внеурочной работой, удовлетворяющей его потребности, склонности и интересы, разумно организующей его досуг.

Воспитательные мероприятия внеурочного порядка многочисленны. В их проведении должны быть порядок, система. Именно поэтому необходимо, чтобы каждая школа стала организующим центром воспитательной работы с детьми в своем микрорайоне.

Введение в штаты средних школ должности организатора внеклассной и внешкольной воспитательной работы с детьми на правах заместителя директора школы, без сомнения, сыграет свою большую положительную роль.

7. **Комсомольская и пионерская организации и воспитание учащихся.** По данным на начало 1966 года в школах республики насчитывается 1865 первичных комсомольских организаций, которые объединяют 166577 комсомольцев; в 3400 пионерских дружинах насчитывается 477,6 тысячи пионеров. Комсомольская и пионерская организации в школах являются не только организующей, но и ведущей силой общешкольного коллектива учащихся. Там, где комсомольская и пионерская организации активно проводят свою воспитательную работу, они на деле являются надежными помощниками педагогического коллектива в деле воспитания учащихся. Не будем голословными. Школа № 49 г. Баку—одна из крупных школ—имеет два сектора. Пионерская дружина этой школы, включившись во Всесоюзное соревнование пионерских отрядов «Сияйте, ленинские звезды», активно взялась за выполнение обязательств. Созданный в дружине штаб красных следопытов, куда вошли разведчики из каждого отряда, дал задания отрядам отправиться в поход по местам боевой славы. Красные следопыты отрядов, получив задание узнать о моряках-каспийцах, чьими именами назван ряд улиц города Баку, узнали, что улицы Полухина, Ульянцева, Сарайкина, Бунят-заде и др. названы именами моряков-героев, узнали о кораблях Каспийской флотилии, имеющих награды. В книгу похода по местам боевой славы красные следопыты записывают все ценное, что они узнали.

Каждому отряду присваивается имя героя после того, как отряд его заслужил.

Отряды дружины школы № 49, включившись в «Поход ярких огней», ознакомились с тем, как заветы Ильича об электрификации страны претворяются в жизнь, узнали, почему находящаяся рядом со школой ГРЭС носит имя Л. Красина, кто из первых организаторов ГРЭС сейчас работает на электростанции, какие районы обеспечивает ГРЭС электроэнергией, узнали, как Ленин мечтал видеть нашу страну электрифицированной и как она сейчас электрифицируется.

Трудно переоценить значение таких мероприятий в деле воспитания школьников в духе любви к заветам В. И. Ленина.

Клуб школы № 49 «Разноцветные галстуки» воспитывает учащихся в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма, расширяя контакты и связи между школьниками СССР и стран народной демократии.

Учащиеся этой школы, как и сотни других школ Азербайджана, не только переписываются, обмениваются сувенирами, но и принимают у себя гостей из дружественных стран.

VIII пленум ЦК ВЛКСМ (октябрь 1965 г.), в работе которого принимали участие ветераны революции, герои труда, представители Советской Армии, творческой интеллигенции, обсудив вопросы идейно-политического воспитания молодежи, единодушно высказался за усиление воспитательной работы. Пленум подчеркнул значение воспитания молодежи на революционных, боевых, трудовых традициях советского народа. Решение VIII пленума содействовало значительному оживлению работы комсомола в школах.

Большую, многогранную воспитательную работу проводят передовые школьные комсомольские организации. Они воспитывают учащихся на революционных, боевых и трудовых традициях рабочего класса, на героических подвигах Советской Армии, тружеников городов и сел страны. По инициативе комсомольских организаций в школах изучается жизнь и деятельность вождя революции В. И. Ленина. Создаются школьные музеи, где сосредоточиваются материалы о жизни и деятельности В. И. Ленина, выдающихся революционеров, героев Отечественной войны, героев труда. Организуются молодежные школьные клубы, где проводятся диспуты, вечера дружбы и т. п. Школьный комсомол руководит и направляет деятельность пионерской дружины, ученического комитета.

У нас нет возможности остановиться на всех видах работы школьных ученических организаций. Ограничимся лишь кратким описанием одной работы комсомольской организации с пионерами Джебраильской средней школы им. М. Горького.

Комсомольская организация этой школы с помощью педколлектива свою воспитательную работу среди пионеров школы развернула в форме «Экспедиции по заветам В. И. Ленина». Работу начали с изучения жизни и деятельности вождя. В этих целях пионерам рекомендовали художественную литературу о В. И. Ленине, их ознакомили с воспоминаниями соратников Ленина. Пионеры подготовили фотомонтажи на темы: «Детские и юношеские годы Ленина», «Революционная деятельность Ленина», «Ленин и Октябрь». Пионерам показывали фильмы, посвященные жизни и деятельности Ленина и др.

В день 95-летия В. И. Ленина сбор пионерской дружины был проведен в парке у статуи В. И. Ленина: выступили учителя и пионеры, был организован прием в пионеры.

Вторая экспедиция в этом направлении была посвящена изучению жизни и деятельности борцов за осуществление ленинских заветов. Пионеры собрались вокруг братской могилы погибших от руки кулацких бандитов в 1930 году. Учителя рассказывали о героизме погибших бойцов, об эксплуатации батраков и бедняков до установления колхозного строя, о мероприятиях в те годы партии по коллективизации, о борьбе с кулаками и т. п.

Третья экспедиция была организована для изучения жизни и деятельности Героя Советского Союза Джамила Ахмедова, погибшего в бою с немецкими фашистами. Пионеры узнали, что герой — их земляк, окончил их школу. Ознакомившись с жизнью, боевой славой и героической смертью Ахмедова, пионеры собрались около статуи героя и поклялись быть в жизни, в борьбе с врагами Родины такими, каким был Ахмедов.

Четвертая экспедиция была посвящена укреплению дружбы между пионерами Джебраильской школы и школ армянских сел НКАО Баназур и Аракел. Были проведены встречи пионеров этих школ как в сел. Баназур, так и в Джебраиле. Школа провела много и других экспедиций, встреч со старыми коммунистами, походов по родному краю и т. п.

Характерным в этих мероприятиях было то, что в них принимало участие большинство школьников, молодые учителя, вся комсомольская организация. Все это вызвало у учащихся большой интерес, произвело большое впечатление, оставило глубокий след в сознании учащихся.

Джебраильская школа, бесспорно, этим мероприятием не может решить всех вопросов воспитания. Но эти и аналогичные мероприятия воспитательного характера усиливают идейный рост, военно-патриотическое чувство, интернациональную спаянность молодежи и детворы.

Сошлемся еще на один пример. В пионерской дружине средней школы сел. Нехрам 400 пионеров, а комсомольская организация объединяет 280 юношей и девушек. Комсомольцы и пионеры школы с помощью учительского коллектива проводят многогранную воспитательную работу. Ныне школа готовится к празднованию 100-летия со дня рождения своего земляка Дж. Мамедкулизаде. В этой связи создан школьный музей, приглашаются в школу старики, которые учились у Мамедкулизаде, они рассказывают школьникам о прошлом и настоящем деревни. В школе создан «Клуб молодых атеистов», «Клуб разноцветных галстуков», организована переписка со школьниками социалистических стран. Школа готовится к 50-летию Октября и 100-летию со дня рождения В. И. Ленина. В этой связи создан уголок Ленина, который скоро вырастет в музей Ленина.

Формы работы школьных комсомольских организаций разнообразны. В одних школах комсомольская организация принимает деятельное участие в идейно-политическом воспитании школьников, в других — в военно-патриотическом воспитании, в третьих — в организации общественно полезного труда и т. п. Но, несмотря на все это, работу школьных комсомольских организаций нельзя еще считать достигшей надлежащего уровня. Наиболее крупным недостатком следует счи-

тать то, что со старшеклассниками не ведется необходимая воспитательная работа. Нередко также недооценивается многогранная помощь комсомольских организаций педагогическому коллективу в деле воспитательного влияния на ученический коллектив. Излишняя опека со стороны некоторых педагогических коллективов снижает возможности комсомольских организаций проявлять свою самостоятельность и инициативу в работе среди учащихся. Без устранения всех этих и подобных недостатков, без поиска все новых и новых форм и методов воспитательной работы трудно решительно улучшить деятельность комсомольских и пионерских организаций в школе, поднять в целом уровень воспитательной работы.

XXIII съезд КПСС потребовал коренного улучшения комсомольской работы, особенно в отношении воспитательной деятельности.

Съезд «призвал комсомол с еще большей энергией и настойчивостью помогать партии воспитывать... всю советскую молодежь в духе ленинизма... Вся деятельность комсомола направлена на решение главной задачи — коммунистическое воспитание молодежи».[1]

В отчетном докладе ЦК ВЛКСМ XV съезду говорится, что основным содержанием в работе ленинского комсомола было и остается воспитание всесторонне развитых и образованных, коммунистически убежденных молодых людей.

Учитывая то обстоятельство, что резко увеличилось количество молодежи младше 20 лет, значительно больше стало членов ВЛКСМ от 14 до 17 лет, т. е. в основном школьников, XV съезд ВЛКСМ потребовал усиления работы комсомола в средних школах со старшеклассниками, усиления их идейно-политического воспитания.

А «успех идейно-политического воспитания юношей и девушек немыслим без повышения их общеобразовательного уровня».[2]

В постановлении «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» отмечается, что важнейшей задачей ЦК ВЛКСМ является значительное улучшение руководства школьными комсомольскими и пионерскими организациями, повышение уровня их работы. Надо сосредоточить внимание комсомольских и пионерских организаций школ на воспитании у учащихся идейной убежденности, любви к знаниям, труду, развитии инициативы и самодеятельности. Разработать мероприятия по организации работы с детьми

[1] Из приветственного письма ЦК КПСС XV съезду ВЛКСМ, газета «Правда», 18 мая 1966 г., № 138.

[2] Газета «Правда», 18 мая 1966 г., № 138.

по месту их жительства. Принять меры к обеспечению школ старшими пионерскими вожатыми[1].

Осуществление всех этих неотложных задач, без сомнения, повысит уровень воспитательной работы школьной комсомолии и пионерии.

8. **Самовоспитание.** Это одна из тех тем, которые, к сожалению, мало обсуждаются в педагогической печати. Кроме 3—4 брошюр и статей, опубликованных за последнее время на страницах периодической печати, других мы не знаем. Между тем вопрос этот не менее актуален, чем другие вопросы всестороннего воспитания детей. Самовоспитание связано с мобилизацией внутренних сил воспитанников. Прав А. Г. Ковалев, когда напоминает, что самовоспитание не должно быть забыто, ибо «формирование личности — сложный и длительный процесс, в котором внешние воздействия и внутренние силы, постоянно взаимодействуя, меняют свою роль в зависимости от стадии развития!»[2]

Школьная жизнь воочию показывает, что многие из учащихся средних классов, когда начинают осознавать себя, чувствовать собственное «я», активно ведут борьбу с отрицательными чертами своего складывающегося характера, добиваются развития своих положительных черт характера: воли, настойчивости и т. п. Нужно сказать прямо, что без самовоспитания нельзя по-настоящему воспитать молодежь. «Мы выяснили, что почти $^1/_4$ подростков-восьмиклассников не только осознает свои недостатки, но и активно борется с ними. Около трети старших подростков занимается самовоспитанием под влиянием уже оформившейся цели жизни и в связи с подготовкой к выбранной профессии».[3]

Известны тысячи примеров, когда подросток с самым запущенным воспитанием постепенно исправляется и в дальнейшем нормально развивается. Разве не об этом говорит богатейший опыт А. С. Макаренко?

Мы этим вовсе не хотим сказать, что А. С. Макаренко воспитывал колонистов лишь путем самовоспитания. Вовсе не так. Но разве в его богатейшей системе воспитания выпукло не давало о себе знать требование «отвечай перед коллективом за свои поступки».[4] А это заставляло колонистов более критически относиться к своим поступкам, более внимательно обдумывать то, что им хотелось делать, воздерживаться, а затем совсем отказываться от того в поведении, что не одобряется, а сурово осуждается коллективом. Разве все это не есть самовоспитание?

В делах самовоспитания нужна помощь воспитателя, чтобы подростка правильно направлять, правильно нацелить, помочь правильно осознать свои недостатки, не вызывая у него внутреннего сопротивления. Самовоспитание в этом возрасте в полной мере вступает в силу и потому, что ученики читают много литературы, они знакомятся с героями, с их характером, с их качествами, они ищут эти качества у себя, хотят быть похожими на любимого героя.

Самовоспитание, будучи неотъемлемым элементом воспитания, обогащает последнее. Оно не стихийная, а преднамеренная и сознательная деятельность молодого человека для устранения своего осознанного недостатка, для выработки новых положительных черт личности. Все это, безусловно, требует надлежащего педагогического руководства.

Но как обстоит дело с этим немаловажным вопросом в школах Азербайджана? Чтобы выяснить картину, мы провели в ряде школ письменную работу на тему «Какие недостатки я замечаю в своем поведении и что делаю для их устранения?». Было охвачено 165 учащихся X—XI классов, из них 96 из школы № 99 Кировского района г. Баку. Анализ этих работ показывает, что учащиеся замечают в своем поведении и характере определенные недостатки, а именно: отсутствие или слабость воли, лень, грубость, обидчивость, эгоизм, нерешительность и т. п. Некоторые из них даже пишут, как с помощью учителей, родителей и товарищей они устраняют свои недостатки. Ученик Шахсеванской средней школы Ждановского района Т. Мамедов пишет: «Раньше я имел такие недостатки, как чванливость, грубость, лень. Признаюсь, что эти недостатки мне сильно мешали в жизни. Но с помощью моих учителей мне удалось постепенно искоренить эти недостатки. А в этом немаловажную роль сыграло то, что я осознал свои недостатки».

Характерно, что авторы одной части работ и замечают свои недостатки и находят пути их исправления. Многие из них считают, что преодоление недостатков возможно с помощью учителей, родителей, товарищей, комсомольской организации. Это, конечно, хорошо. Но беда заключается в том, что значительная часть опрошенных учащихся либо преувеличивает свои недостатки, либо их не замечает, либо же, замечая недостатки, не видит путей и условий для их преодоления. Вот примеры: «Я стараюсь преодолеть мои недостатки, но у меня ничего не получается» (Казиева, из школы № 99 г. Баку). «..Как справиться с моими недостатками, не знаю» (Комина Н., из той же школы).

[1] Газета «Правда», № 323, 19 ноября 1966 года.
[2] А. Г. Ковалев, Самовоспитание и развитие личности школьника, журнал «Советская педагогика», 1964, № 4, стр. 59.
[3] Журнал «Народное образование», 1964 г., № 10, стр. 51.
[4] Там же.

«В нашем возрасте, когда еще плохо разбираешься в людях, еще труднее разобраться в самом себе, судить о себе, о своем характере, недостатках. Мы еще не сталкивались с жизненными трудностями, в которых обычно человек обнажает свою душу, полностью раскрывает свое истинное лицо. Я говорю о крупных недостатках. О мелких не стоит говорить. Они искореняются самой жизнью, конечно, при условии, если человек ведет правильный образ жизни» (Мнацаканова К. из той же школы).

Чем же все это объясняется? Тем, что самовоспитание как органическая часть всестороннего воспитания, как путь воспитания не находит себе места в наших школах, учителя не ведут соответствующей работы, чтобы учащиеся осмыслили свои недостатки, осознали их, осознали и пути их преодоления.

Мы не ставим перед собой задачу разработать методику самовоспитания. Мы лишь в порядке постановки вопроса остановились на данной проблеме.

9. **Деятельность учащихся и всестороннее их воспитание.** Прежде всего ответим на вопрос, что же такое деятельность человека? Деятельность человека психологией рассматривается как важнейшая форма проявления активного отношения его (человека) к окружающей действительности; она побуждается различными потребностями, интересами, склонностями, сознанием долга, ответственности, выступающими в качестве мотивов. Психология также учит, что в деятельности человека развиваются его психические способности (воображение, память, мышление и др.), приобретаются знания, жизненный опыт, вырабатываются важные в жизни умения и навыки, возникают новые потребности и интересы, эмоциональные и волевые, умственные и нравственные свойства человека; развиваются его общие и социальные способности.

Если это так, то вряд ли можно разрешить проблему всестороннего воспитания детей, не говоря о разрешении большой проблемы всестороннего развития личности учащихся, вне их деятельности, без активной деятельности самих воспитуемых.

Выше мы говорили о разнообразных средствах всестороннего воспитания. Но не следует забывать, что все они эффективны в условиях активной деятельности самих учащихся. И воспитание в процессе обучения, и воспитание на основе внеурочных мероприятий, и воспитание в коллективе, и воспитание непосредственно учителями, комсомольской и пионерской организациями, родителями может быть наиболее действенным в том случае, если воспитуемый не только слушает и созерцает, но и проявляет свою активную деятельность, в которой как в зеркале отражается его отношение к тому, что ему преподносится, к тому, что он должен воспринять.

Деятельность детей проявляется в различной форме. В школьном возрасте как ведущая деятельность детей выступает учение, не в узком смысле, не в смысле приобретения лишь знания, а в широком смысле приобретения социального жизненного человеческого опыта. Выступает трудовая деятельность учащихся не только умственная, но и физическая; занимает определенное место общественно полезная работа, самодеятельность школьников в различных кружках, спортивных секциях и т. п. Вопрос заключается в том, чтобы правильно руководить всеми этими видами деятельности детей, не подавлять, а всячески поощрять их инициативу и самостоятельность. Активная деятельность должна быть начата с уроков по всем без исключения предметам, о чем подробно было сказано выше. Если мы обязаны усиленно заниматься выработкой и развитием психических способностей учащихся, то мы должны перестроить методы обучения таким образом, чтобы всемерно повысилась активность мыслительного процесса детей, повысилась познавательная их деятельность; нам нужно обеспечить выполнение педагогического кредо: «учить детей думать», «учить детей учиться». Разве можно без этого развивать у учащихся логическое мышление, воображение, восприятие, память? А без этого как можно говорить о воспитании марксистско-ленинского мировоззрения у школьников, которое опирается на выводы науки. Не будем забывать завета В. И. Ленина, высказанного на III съезде РКСМ: «...взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм не был бы у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования».

Мы не будем повторять того, что было сказано выше о необходимости всемерного повышения активности учащихся в процессе обучения, на уроках, на внеклассных занятиях, в процессе внешкольной работы, но скажем, что такая активность приводит учащихся к увлечению учебой в целом, любимым предметом в частности, а это как раз та благоприятная почва, опираясь на которую, мы можем обеспечить всестороннее воспитание. Однако не только в этом заключается большое значение вовлечения учащихся в активную разнообразную деятельность в школе. Приучить учащихся к различным видам деятельности чрезвычайно важно, но это потеряет значение, если у учащихся не будут выработаны соответствующие привычки и навыки. Кто не знает мудрого изречения: «Посеешь поступки — пожнешь привычки, посеешь привычки — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу». Значит будущая судьба человека складывается на основе выработки

навыков и привычек. А это не простое дело. Еще К. Д. Ушинский обратил на это серьезное внимание. Он писал: «Привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы так, чтобы воспитанник, приобрев какую-нибудь привычку или навык, мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их как ненужные».

Сказано ясно и определенно. Обращает на себя внимание не только подчеркивание великим педагогом значения привычек и навыков в воспитании, но и то, что их надо развивать и укреплять в детях, чтобы дети этими привычками и навыками пользовались впредь. К сожалению, в наших школах мы еще мало уделяем внимания выработке навыков и привычек даже по таким вопросам, как культура поведения, вежливость.

К. Д. Ушинский находит, что прочные навыки и привычки вырабатываются там, где имеются согласованные действия учительского коллектива, где действуют воспитательные традиции, где воспитание целенаправленно. Все это возможно лишь тогда, когда учащиеся вовлечены в активную, учебную, внеурочную, общественную и трудовую деятельность.

10. **Семья, общественность и воспитание.** Школьное дело ныне настолько расширилось, что без всесторонней помощи семьи и общественности трудно учителям справиться со сложной задачей всестороннего воспитания детей и молодежи. Дело не только в помощи, но и в том, что в условиях социализма воспитание молодого поколения как всенародное дело не может не интересовать глубоко широкую партийную и советскую общественность, а для каждой семьи воспитание ребенка — ее кровное дело. Но мы здесь не собираемся освещать весь круг вопросов семейного воспитания и всю ту многогранную помощь, которую оказывает общественность школе. Это требует особой работы. Мы намерены сказать несколько слов о том, каков опыт республики в укреплении связи школы с семьей и общественностью и что нам нужно делать для дальнейшего укрепления этой связи в интересах воспитания школьников. Начнем с вопроса о связи школы с семьей.

Известно, что советская семья несет ответственность перед государством за обучение и воспитание детей. Хотя школа и является ведущим государстменным укреждением обучения и воспитания детей, она нуждается в помощи семьи для благополучного выполнения своей почетной задачи.

Опыт республики показывает, как многочисленны формы связи школы с семьей. Сюда входит и непосредственная связь учителей с родителями, и родительские (классные и общешкольные) собрания, и деятельность родительских комитетов,

и непосредственное участие родителей во внеклассных мероприятиях школы и т. п.

Ныне во всех школах функционируют родительские комитеты. Повседневная практика школы показывает, что там, где родители внимательно следят за учебой и воспитанием своих детей, последние учатся и воспитываются успешно. А там, где нет связи между школой и родителями, родители не проявляют должной заботы о будущей судьбе своих детей, оставляют своих детей без надзора и т. п., нередко срывается воспитательная работа.

Для укрепления связи школы с семьей проводится педагогическая пропаганда среди родителей. Достаточно сказать, что в республике ныне действуют 72 университета педагогических знаний для родителей, в которых объединены 4300 родителей-активистов. Занятия этих университетов ежегодно посещают десятки тысяч родителей. Лекции на педагогические темы в них читают ученые, опытные учителя и врачи. Осенью 1965 года был проведен Всесоюзный смотр народных университетов. В этой связи проведен смотр и университетов педагогических знаний для родителей. Итоги обсуждались (12 ноября 1965 г.) на заседании коллегии Министерства просвещения. Стало очевидным, что эти университеты проводят весьма важную работу среди родителей. Передовые из них были награждены.

К сожалению, все это еще не говорит о том, что важнейшая педагогическая проблема связи семьи и школы получила свое наилучшее решение. Далеко не так. В этом направлении нам предстоит многое еще сделать. И прежде всего добиться действенной педагогической пропаганды в целях повышения уровня педагогических знаний родителей. Никто не может оспаривать того, что провалы в воспитании ребенка в семье, противоречие методов воспитания в семье тому, что делается в области воспитания в школе, и т. п. — все это главным образом результат недостаточной осведомленности родителей в вопросах воспитания, неумения или нежелания по-настоящему заниматься этим важнейшим участком общественной жизни. Родителям следовало бы помнить золотые слова К. Д. Ушинского, не потерявшие своего значения и в наши дни. Он писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, т. е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необхо-

димы еще специальные знания, хотя многочисленные педагогические заблуждения наши и могли бы всех убедить в этом».[1]

Если обратиться к А. С. Макаренко, заложившему основы педагогики семейного воспитания, то мы увидим, сколько важных специальных знаний нужно сообщить родителям, особенно молодым. Они должны как азбуку знать и общие условия семейного воспитания, и о родительском авторитете, и об игре детей, и о воспитании культурных навыков, и о половом воспитании и пр.

«Если ваш ребенок воспитывался неправильно, — писал А. С. Макаренко, — если вы что-то прозевали, мало о нем думали, а то, бывает, и поленились, запустили ребенка, — тогда уже нужно многое переделывать, поправлять. И вот эта работа поправки, работа перевоспитания — уже не такое легкое дело. Перевоспитание требует и больше сил и больше знаний, больше терпения, а не у каждого родителя все это найдется».[2]

В этом постоянно убеждаемся в повседневной жизни. Учительница Г. Сорокина (г. Баку), народный заседатель, в своей статье «Будьте добры» призывает родителей воспитывать своих детей вежливыми, растить их так, чтобы они бережно относились к природе, не задевали своих товарищей. В статье она приводит следующий факт. Однажды, пишет она, в народном суде разбиралось дело молодого парня, который избил своего отца. Мне захотелось побеседовать с подсудимым, узнать, как он мог поднять руку на старика. И услышала я такое, что заставило по-другому взглянуть на «пострадавшего».

«Вы не смотрите, что отец здесь жалкий и тихий, — сказал парень. — Знали бы вы, какой это отвратительный человек... Житья дома от него не было. Мать до туберкулеза довел пьянством и побоями...»

Приводя эти слова подсудимого, учительница добавляет: «Тут уже ничего не прибавишь и не убавишь... Как всякая речка начинается с ручейка, так и характер человека складывается из мелочей. Врожденных пороков не бывает, они только приобретаются . Поэтому будьте осторожны с сердцем ребенка, берегите его от жестокостей. Пусть наши дети растут гуманными и великодушными, чуткими к чужой боли...»[3]

Мы могли бы привести сотни положительных примеров, говорящих о благоприятных условиях и рациональных методах воспитания детей во многих семьях. Но мы умышленно привели этот отрицательный пример для того, чтобы показать

[1] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, т. 8, стр. 11.
[2] А. С. Макаренко, Сочинения, М., 1951, т. 4, стр. 342.
[3] Газета «Бакинский рабочий», 2 декабря 1965 г., № 307.

наличие отдельных семей, «воспитательные» меры которых противоречат всем нормам семейного воспитания, что вызывает необходимость всесторонней работы школы с такими семьями, детьми, искалеченными семьей, чтобы нейтрализовать отрицательное воспитательное влияние. Необходимо всемерное распространение педагогических знаний среди родителей. Для этого, кроме работы школ и учителей, нужно подготовить соответствующую педагогическую литературу для родителей, обобщить передовой опыт семейного воспитания, оказывать повседневную помощь школам и учителям в дальнейшем укреплении связи школы с семьей и т. п.

Неотъемлемой частью гражданского долга родителей в воспитании детей является их родительская любовь. Дети требуют к себе пристального внимания, искренней родительской любви.

Вот что пишет по этому поводу А. С. Макаренко: «Если вы желаете родить гражданина и обойтись без родительской любви, то будьте добры, предупредите общество о том, что вы желаете сделать такую гадость. Люди, воспитанные без родительской любви, — часто искалеченные люди».[1]

Приведем один характерный пример, показывающий, к каким печальным последствиям приводит отсутствие материнской любви.

Воспитатель Л. Халдеев в своей статье «Хорошо, когда тебя ждут» приводит следующую историю одного подростка.

«В. М. только в 10 лет впервые увидел свою мать (обычная семейная драма, и сын отправлен к бабушке в деревню). Но и через 10 лет он оказался для матери лишь «третьим лишним» в новой семье. По настоянию матери и отчима мальчика приняли в воспитательную колонию. В 14 лет сын снова пришел к матери. Даже теплых слов не нашла мать для сына. ...В. сошелся с дурной компанией, принял участие в краже. Суд. Колония. Ко всем приходили родители, родственники, друзья. Его ни разу не позвали на свидание. Бежал. Осудили вновь. Ожесточился до крайности. Начальнику колонии удалось его успокоить, проявляя к нему и любовь и доверие.

Одно обидно ему, да и всем нам. Ни мать, ни отец по-прежнему не интересуются юношей. А он же ждет. Недавно из колонии ушло письмо:

«Добрый день, мама! Почему вы никогда не отвечаете мне? Мне очень одиноко от этого. Я много глупых поступков совершил. И меня за них судили по закону... Скоро выйду. Если б знать, куда идти. Хорошо, когда знаешь, что тебя ждут. А если ты никому не нужен, то все равно — на воле или в колонии».[2]

[1] А. С. Макаренко, Собрание сочинений, т. IV, стр. 23.
[2] Газета «Бакинский рабочий», 26 января 1966 г., № 21.

Мать, родная мать виновата в том, что В. находится в колонии и не знает, куда ему идти после освобождения.

Подобные факты очень поучительны. Они подсказывают нашим учителям многое, свидетельствуют о том, что в работе с родителями много еще недостатков. Нужно искать новые, эффективные формы связи школы с семьей.

Не будем забывать, что те мероприятия, которые обычно мы проводим с родителями, как бы они ни были ценны, нас не могут удовлетворить; подчас они превращаются в шаблон. Разве не шаблон, что тематика докладов для родителей в школах почти остается неизменной. В ней доминируют такие темы, как «О вреде физического наказания детей», «Как готовить ребенка к школе», «Как помочь ребенку в деле выполнения домашних заданий» и т. п. Мы не отрицаем значения таких тем, но они нужны не для всех родителей. Мы забываем, что культурный уровень родителей учащихся резко изменился, повысился. Теперь трудно представить молодого родителя без образования хотя бы в объеме незаконченного среднего. Больше того, мы знаем, что материально-культурное положение советской семьи значительно улучшилось и оно, за редким исключением, представляет благоприятные условия для воспитания ребенка. Изо дня в день растет число семей, владеющих такими средствами культуры, как радиоприемник, телевизор, личная библиотека, подписка на журналы и газеты. Рациональное и умелое использование всех этих средств культуры намного облегчает воспитание детей. Но играют ли наши школы активную роль, чтобы в семьях их воспитанников домашние условия были рационально использованы в интересах воспитания, скажем, дети читали газеты и журналы, выписанные родителями, читали книги из личной библиотеки отца и матери. К сожалению, проводимую школами в этом направлении работу нельзя считать удовлетворительной.

Нельзя не согласиться с мнением о необходимости коренной перестройки форм связи школы с родителями в целях совершенствования этих форм в интересах улучшения воспитания детей.

А эта перестройка должна идти: а) по пути укрепления разумной родительской любви к своим детям в таких семьях, где она по недоразумению отсутствует; б) по пути усиления чувства ответственности у родителей за воспитание своих детей; в) по пути влияния на культурный рост семьи, где в этом есть нужда.

Перейдем теперь к вопросу о связи школы с широкой общественностью. Когда речь идет о помощи общественности школе в воспитании детей, имеется в виду не только ее ценная помощь школам в обогащении материальной базы. Речь

будет идти о той помощи, которую общественность оказывает школе в интересах непосредственной воспитательной работы. Формы этой помощи многогранны, и эта помощь ощутима.

Приведем несколько характерных в этом отношении примеров из жизни школ г. Сумгаита. Со школами этого города регулярно поддерживают связь и оказывают им помощь сумгаитские заводы синтетического каучука, трубопрокатный, алюминиевый, стекольный и другие.

Стекольный завод направил к подшефным пионерам школы № 12 пионервожатыми комсомольцев завода, которые активно участвуют в жизни школы.

При крупной школе № 11 для учащихся с ослабленным здоровьем ведутся занятия по лечебной гимнастике специалистами детской больницы. Здесь же на общественных началах инженерами проектного института, мастерами спорта, организована школа для юных шахматистов.

В октябре 1965 года на совместном заседании парткома научно-исследовательского института «Нефтехимавтомат» и педсовета школы № 5 было принято решение о создании на общественных началах школы юных математиков и физиков для одаренных детей. Со школьниками занимаются инженеры и научные работники указанного института. Занятия проводятся 4 раза в месяц.

Аналогичные примеры помощи общественности школам можно было бы привести из жизни школ и предприятий городов Баку, Кировабада, Мингечаура и др., из жизни совхозов и колхозов, вузов и др. культурно-просветительных учреждений. Всячески следует расширять рамки такой связи школы с общественностью. Такая связь нужна не только потому, что школа в ней нуждается, но и потому, что она способствует укреплению связи школы с практикой коммунистического строительства, с жизнью, помогает профориентации учащихся, вызывает интерес к тем видам труда, с представителями которых учащиеся встречаются. Дальнейшее укрепление и расширение связи школы с общественностью будет дополнительным мощным средством улучшения воспитательной работы. И не случайно, что от партийных, профсоюзных и комсомольских организаций предприятий, строек, колхозов, совхозов, учреждений и организаций требуется постоянно поддерживать связь со школами, где учатся дети их работников, интересоваться условиями воспитания школьников в семье, практиковать обсуждение вопросов воспитания детей на партийных, профсоюзных и комсомольских собраниях, активнее помогать семье и школе, оказывать воздействие на родителей, нерадиво относящихся к воспитанию своих детей. Рекомендовано иметь на промышленных предприятиях, стройках, в учреждениях, кол-

хозах и совхозах комиссии или советы содействия семье и школе в деле воспитания детей[1].

11. **Об учете результативности воспитания.** Для повышения уровня воспитательной работы в школе учет результативности ее играет немаловажную роль. В самом деле, как можно направлять весьма сложный процесс, каким является всестороннее воспитание, если толком не знать, каковы результаты воздействия на учащихся тех или иных факторов воспитания, какова результативность наших многочисленных повседневных воспитательных мероприятий. Как можно успешно вести воспитание, если не знать, как складываются те или иные качества морали, как вырабатываются и закрепляются у детей те или иные навыки и привычки поведения, как складываются и развиваются мировоззрение, черты характера отдельных учащихся, как формируется в целом личность школьников.

Если в деле учета результативности обучения нам помогает текущий учет знаний, подытоженный баллами, отметками за четверть, год, отметками на переводных и выпускных экзаменах, то в деле воспитания мы, кроме оценки поведения учащегося в школе, о несостоятельности которой речь будет идти впереди, ничем иным для учета результативности воспитания по существу не располагаем. Рекомендации теоретической педагогики классным руководителям повседневно изучать ребенка, его успехи и недостатки могли бы нам оказать определенную помощь, но учителя ими не пользуются.

Таким образом, отсутствие учета результативности воспитания приводит к тому, что ни учитель, ни тем более ученик не знают, каковы у них успехи в воспитании, чтобы их закреплять и преумножать, каковы недостатки, чтобы их устранять. Мерилом же результативности воспитания в одних школах считают число проведенных мероприятий, в других — отсутствие каких-либо грубых нарушений дисциплины и порядка.

Нам могут заметить, почему же мы упускаем из виду оценки поведения учащихся. О них, конечно, нельзя забывать, но нам следует признаться, что нынешняя практика оценки поведения учащихся не выдерживает никакой критики.

При таком положении, когда, как правило, все ученики класса получают «5» по поведению, эту же оценку получает и ученик, который относится к своим учебным обязанностям безответственно, отстает в учебе, короче говоря, является лентяем. Он получает «5» лишь на том основании, что в классе сидит смирно, посторонними делами занимается незаметно, никого из своих товарищей не задевает. Но то, что он не выполняет главного своего долга, остается незамеченным и не

[1] Газета «Правда», № 323, 19 ноября 1966 г.

принимается во внимание при оценке его поведения. Такая «щедрость» на практике привела к тому, что «5» по поведению не вызывает чувства гордости у действительно примерных учащихся.

Исходя из всего этого, в педагогической литературе вносится предложение перейти к дифференцированной оценке поведения. А в ряде школ Союза, например в Московской средней школе № 561, в порядке эксперимента уже практикуется такая оценка.

В педагогической литературе ставится вопрос и о замене цифровых отметок по поведению пятибалльными словесными отметками (вроде: поведение «примерное» или «отличное», «хорошее», «удовлетворительное» или «посредственное», «плохое» или «недостойное»). Ставится ряд и других весьма важных вопросов в этой связи, в частности: нужно ли при применении дифференцированных отметок давать единые унифицированные оценки во всех классах? Кому давать право выставлять отметки по поведению — учителю или пионерской и комсомольской организациям? Допускать или не допускать к выпускным экзаменам лиц с плохим поведением, выдавать ли им аттестат или нет? и т. п.

Все эти вопросы заслуживают внимания и, конечно, следует на них дать ответ, причем на основе опыта, эксперимента, для того, чтобы совершенствовать систему оценки поведения учащихся.

Мы не ставим перед собой задачу дать предложения о новой системе проверки и оценки результативности воспитания. Это нелегкая задача, и она нуждается в глубоком исследовании с учетом передового педагогического опыта и экспериментальной проверки.

Хочется лишь высказать некоторые соображения в этом отношении.

Прежде всего, нет основания отказываться от давно рекомендованной теоретической педагогикой методики изучения личности учащихся. В эту методику входит такой немаловажный прием, как постоянное наблюдение за каждым учеником в процессе учебной, общественной, трудовой деятельности и т. п. и фиксация всех заслуживающих фактов поведения ученика.

Далее, рекомендуется получать возможную информацию о личности ученика путем заполнения специально составленных анкет, письменных работ на ту или иную тему, бесед с самими учениками, учителями, родителями, руководителями ученических коллективов для выяснения и уточнения отдельных сторон, черт характера воспитанников. Данные, полученные на основе этих источников информации, фиксируются в отдельных тетрадях, заведенных на каждого ученика в отдельности.

Эта методика ныне применяется небольшой частью учительства. В некоторых школах Свердловской области РСФСР данная методика даже пополнилась и некоторыми другими приемами, в частности составлением учениками характеристик на своих товарищей.

Данные о личности отдельных учащихся, полученные из различных источников, суммируются, и на этой основе составляется характеристика на ученика к концу учебного года. Эти характеристики в той или иной степени свидетельствуют о результативности воспитательной работы. Но следует сказать, что, к сожалению, эта методика изучения личности учащихся слишком сложна, требует выполнения уймы технической работы, для которой у классного руководителя вряд ли найдется время.

Ясно одно: нужно искать новых форм учета результативности воспитательной работы, проводимой в школе.

ГЛАВА VIII

ОСОБО ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ И ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Всестороннее воспитание молодого поколения, как известно, немыслимо без эстетического и физического воспитания. В настоящей главе мы коротко остановимся на этих далеко не второстепенных вопросах работы школы.

Партия придает исключительно важное значение как эстетическому, так и физическому воспитанию детей и молодежи. В Программе КПСС говорится, что партия будет неустанно заботиться «об эстетическом воспитании всех трудящихся, формировании в народе высоких художественных вкусов и культурных навыков».

Решение этой большой задачи начинается со школы. В новой пятилетке нам следует уделить больше внимания этим участкам школьной работы. Резолюция XXIII съезда КПСС подчеркивает: «Школы призваны прививать детям принципы коммунистической морали, улучшить эстетическое и физическое воспитание подрастающего поколения».[1]

Каковы же наши успехи и каковы неотложные задачи в области эстетического и физического воспитания?

1. **Задачи эстетического воспитания.** В деле эстетического воспитания особое место принадлежит школе. И не только потому, что в ней сосредоточены дети и молодежь, эстетическим воспитанием которых мы должны заниматься с особой

[1] Газета «Правда», 9 апреля 1966 г., № 99.

настойчивостью, но и потому, что именно школа в первую очередь обеспечивает образование и воспитание подрастающего поколения, что способствует в дальнейшем приобщению всего населения к культуре и искусству.

В. И. Ленин говорил о том, что искусство принадлежит народу, что оно должно уходить своими глубочайшими корнями в самую толщу народных масс, должно быть понятно этим массам, должно объединять чувства, мысли и волю этих масс, подымать их. Но это невозможно, подчеркивал далее В. И. Ленин, без поднятия общей культуры и образования народных масс[1].

Этим подчеркивается исключительно большая роль школы в эстетическом воспитании.

Что же такое эстетическое воспитание?

Будучи широким понятием, оно предусматривает воспитание способности воспринимать и правильно понимать, любить и ценить прекрасное, наслаждаться им во всем многообразии его проявлений как в природе, труде, общественной и личной жизни, так и в искусстве. Больше того, оно воспитывает способности самому вносить элементы прекрасного во все стороны жизни и труда, бороться против уродливого в жизни и искусстве. Эстетическое воспитание содействует всестороннему развитию и формированию личности.

В этом определении конкретных задач эстетического воспитания, хотя и неполно, но сказано много.

Здесь, как видно, речь идет о воспитании эстетических взглядов, суждений, о понимании искусства, об эстетическом наслаждении.

«Мало хотеть прекрасного, надо уметь понимать его...»[2],— утверждал Н. Г. Чернышевский. А постижение прекрасного во многом зависит не только от эстетического переживания, но и от эстетических понятий и суждений. К. Маркс подчеркивал, что «если хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком».[3] Это означает, что для наслаждения искусством и его понимания надо иметь общедоступные сведения о различных видах искусства, о мастерстве писателя, композитора, художника, скульптора, балерины и т. д. Но это, конечно, не все. В вышеуказанном определении задач эстетического воспитания упущена одна существенная сторона. Она заключается в том, что эстетическое воспитание, помимо всего того, что сказано выше, способствует пониманию объективной реальности посредством

[1] В. И. Ленин о литературе и искусстве, Госполитиздат, 1960 г., Москва, стр. 662.

[2] Н. Г. Чернышевский, Полное собрание сочинений, т. II, 1949 г., стр. 273.

[3] К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве, т. 1, 1957 г., стр. 177.

искусства. Об этом как нельзя лучше говорил в свое время В. Г. Белинский, который различал два пути в познании мира: научное познание и познание средствами искусства. «Философ говорит силлогизмами, поэт — образами и картинами, а говорят оба одно и то же. Политэконом, вооружаясь статистическими числами, доказывает, действуя на ум своих читателей или слушателей, что положение такого-то класса в обществе много улучшилось или много ухудшилось вследствие таких-то и таких-то причин. Поэт, вооружаясь живым и ярким изображением действительности, показывает в верной картине, действуя на фантазию своих читателей... и оба убеждают, только один логическими доводами, другой картинами... Сознанию искусство может способствовать не меньше науки. Тут и наука и искусство равно необходимы, и ни наука не может заменить искусства, ни искусство науки».[1]

Об этом свидетельствует немало примеров. Разве не об этом свидетельствует знаменитая картина Репина «Бурлаки на Волге», которая, как и труды по истории СССР, раскрывает невыносимо тяжелую жизнь русского крестьянства при крепостном режиме.

Разве не об этом свидетельствует замечательная картина Бродского о расстреле 26 бакинских комиссаров, в которой, как и в III томе истории Азербайджана, показывается злодеяние английских палачей и т. п.

Это еще не все. Как известно, искусство призывает и вдохновляет советских людей на патриотические подвиги и на трудовом фронте, и в повседневной жизни, и в быту.

Эстетическое воспитание делает человека наиболее восприимчивым к этим подвигам. Как видно, речь идет не только об эстетических переживаниях, чувствах, суждениях, но и о понимании реальной действительности, о призыве людей к подвигам, и это не все.

А. В. Луначарский, выдающийся деятель культуры и народного образования, разработавший в своих трудах и теорию эстетического воспитания, писал: «Мы хотим, чтобы наша школа была не только строго научной, трудовой, но... и эстетической и развивала уменье в человеке наслаждаться красотами и создавать красоту».[2] Здесь идет речь о создании красоты не только в искусстве, но и в широкой общественной жизни, в труде на заводах и фабриках, на селе, в учреждениях.

Таким образом, искусство мы рассматриваем и как средство познания объективного мира и как средство воспитания.

Когда особенно полно раскрываются духовные силы общества, все более значительную роль играет искусство. «Искусство социалистического реализма раздвигает границы художественного познания мира, открывает новые возможности эмоционально-эстетического воздействия на человека».[1]

[1] В. Г. Белинский, Избранные философские сочинения, т. II, 1948 г., стр. 453.

[2] А. В. Луначарский, Проблемы народного образования, стр. 45.

Бесспорным является значение искусства и в борьбе против враждебных нам идеологических влияний: «Поступательное развитие социалистической художественной культуры, — пишет «Правда», — неразрывно связано с борьбой против буржуазной идеологии».[2]

Произведения реалистического искусства и литературы вызывают в юных сердцах нравственные и эстетические переживания и влияют на формирование эстетического мировоззрения; они помогают выработать «иммунитет» против современной буржуазной эстетики, отрицающей реалистическую основу искусства, являющейся средством идеологической диверсии.

В произведениях классиков и лучших советских писателей, художников, композиторов, с которыми учащиеся знакомятся в школе, в художественных образах запечатлена красота морального облика человека, человека-борца за торжество высоких этических идеалов человечества.

Таковы сложные задачи эстетического воспитания в школах.

2. **Успехи и недостатки в области эстетического воспитания.** Остановимся на отдельных участках школьной работы и прежде всего на учебных дисциплинах эстетического цикла. Начнем с преподавания художественной литературы. Это наиболее объемистый курс из этого цикла, который, наряду с основными учебно-воспитательными задачами, имеет и важную задачу — способствовать эстетическому воспитанию учащихся.

Как известно, литература в той или иной мере изучается с первого по последний класс школ всех типов. Едва ли нужно доказывать, что эффективность эстетического воспитания при изучении художественной литературы на различных ступенях обучения зависит от качества программ и учебников, т. е. от отбора материала по художественной литературе, от способа преподнесения его учащимся, от организации внеклассной работы по данному предмету.

Заучивание наизусть и выразительное чтение учащимися текстов художественной литературы является незаменимым в этом деле средством.

Один из видных русских методистов дореволюционного времени Д. И. Тихомиров не без основания писал: «Задачи обучения чтению—научить наших маленьких читателей мыс-

[1] Передовица газеты «Правда», от 9 января 1965 г., № 9.

[2] Там же.

лить и чувствовать во время чтения, замечать в читаемом прекрасное».[1] Следовало бы добавить, что «научить мыслить и чувствовать» как одна из основных задач остается при изучении литературы и в средних и в старших классах. Задача заключается в том, что нужно в каждом классе преподнести учащимся эстетически ценный материал. Отсюда наши серьезные требования к программам и учебникам по чтению и литературе. Принцип эстетической полноценности в единстве с принципом доступности, интересности материала лежит в основе составления учебников и программ по художественной литературе.

Но важно не только само содержание преподавания литературы, не менее важна и методика преподавания. Мы имеем сотни мастеров своего дела—передовых учителей языка и литературы, которые прививают учащимся навыки выразительного чтения, учат их при чтении литературы «мыслить и чувствовать прекрасное», вызывают у учащихся яркие эмоциональные переживания, доставляют им радость познания и наслаждение прекрасным, прививают любовь к художественной книге, расширяют эстетический кругозор, воспитывают художественный вкус. Вот некоторые примеры. Опытный учитель тов. Ибрагимов (Кюрдамир), рассказывая о своем опыте преподавания пишет: «Известно, что в поэзии отражаются все думы и чаяния поэта. В лирике изображается отношение поэта к окружающему, его любовь или ненависть, одним словом, весь его духовный мир. При чтении наизусть стихотворения ученик должен воспроизводить именно все это».

Приводя отрывок из пьесы С. Вургуна «Вагиф» — письмо Вагифа палачу Ага Магомед шаху Каджару, учитель пишет: «Разве можно эти стихи читать равнодушно, монотонно, без волнения?»

С эстетической полноценностью и эмоциональностью преподносят свой предмет и преподаватели литературы Симкина В. и Найда А. М. (школа № 148 г. Баку), Б. Багиров (школа № 7 г. Кировабада), Н. Саркисова (школа № 160 г. Баку), Ага Мирза Вагидов (школа № 1 Геокчая) и многие другие.

А как усиливается воздействие художественной литературы на школьника, когда при чтении и разборе стихов и прозы учитель привлекает произведения музыки, живописи и графики. И лучшие учителя, понимая это, широко используют музыку, живопись и графику на уроках литературы.

Однако все это, как бы ни было отрадно, нас не может удовлетворить, ибо те широкие возможности, которые имеются

[1] Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, М., 1919, стр. 56.

в курсе литературы, используются во многих школах неудовлетворительно. Мы еще не смогли добиться такого положения, чтобы в каждом классе выразительное чтение стихов, басен и отрывков произведений художественной литературы заняло прочное место, чтобы учащиеся научились мыслить и чувствовать во время чтения, познавать прекрасное.

Вторым и не менее важным средством эстетического воспитания учащихся в школах является музыка и пение. Преподавание пения и музыки согласно учебному плану проводится с I по VI класс. Значение пения и музыки в эстетическом воспитании общеизвестно. Песни и музыка способны вызывать в человеке благородные, нежные чувства, эстетические переживания. Николай Островский писал: «...Чайковский открывает в моей душе такие интимные чувства, вызывает во мне такие нежные мысли, о существовании которых я раньше даже и не подозревал».[1]

Выдающийся азербайджанский композитор Узеир Гаджибеков подчеркивал, что музыка является не только источником эстетического наслаждения, но и средством воспитания, орудием идеологической борьбы.

В беседе с автором монографии о его жизни и творчестве Х. Агаевой он говорил:

«Основной причиной, почему я решил стать композитором, явилась большая любовь к музыке... В то же время я всегда считал, что всякое произведение должно содержать в себе глубокую идею и отвечать эстетическим запросам зрителя. Вера в силу музыки и желание музыкальными средствами бичевать общественно-бытовые пороки, стремление отразить в музыке борьбу прогрессивных сил азербайджанской интеллигенции против косности и бескультурья натолкнули меня на мысль создать комический музыкальный жанр—оперетту».[2]

Велика роль в эстетическом воспитании пения, в частности хорового. «Какое это могучее средство — хоровое пение»! — утверждал К. Д. Ушинский. — В песне, а особенно хоровой, есть не только нечто оживляющее и освежающее человека, но что-то организующее труд, располагающее дружных певцов к дружному делу... и в школу следует ввести песню: она несколько отдельных чувств сливает в одно сильное чувствующее сердце, а это очень важно в школе, где общими усилиями должно побеждать трудности учения».[3]

В своей статье «О значении пения и музыки в школах», известный азербайджанский поэт и педагог Аббас Сиххат еще в 1916 году писал: «Самую большую пользу музыки сле-

[1] Журнал «Советская музыка», 1937 г., № 3, стр. 73.
[2] Х. Агаева, Узеир Гаджибеков, 1955 г., Баку.
[3] К. Д. Ушинский, Собрание сочинений, 1948, т. III, стр. 161—162.

6027—16

дует искать в вызванных ею чувствах, в словах, выражающих эти чувства. Общеизвестно, что слова легко запоминаются в стихах. Значит, песни, ритмы закрепляют слова в памяти, внедряют их в душу человека и, таким образом, пробуждают в людях нравственные и патриотические чувства. Не слова, высказанные в виде назиданий, сильно влияют на ум детей, а нравственные стихи и патриотические песни, и это способствует повышению эффективности уроков».[1]

Теперь все это ни у кого не вызывает сомнения. В соответствии с требованиями педагогики хоровое пение в школах ставит перед собой задачу развить у учащихся навыки и умения пользоваться основными выразительными средствами, которые необходимы для раскрытия смысла и поэтической красоты песни. Учащиеся при хоровом пении приобретают певческие навыки, учатся правильно дышать, правильно произносить слова в песне.

Ныне мы имеем немало школ, где хорошо поставлено хоровое пение. Вот некоторые примеры.

В школе № 5 г. Степанакерта много лет работает преподаватель пения Хачатурян С. В. Проявляя высокое педагогическое мастерство и большую любовь к своему делу, он добивается серьезного отношения учащихся к своему предмету, воспитывает любовь к музыке. Уроки его отличаются высокой организованностью и мастерством.

Музыка в интересах эстетического воспитания должна широко проникать в школы. Этому служит радио, телевидение, такие технические средства, как магнитофон и проигрыватель, организация хора, посещение концертов, проведение вечеров самодеятельности и пр.

Интересно строит уроки пения преподавательница школы № 9 г. Кировабада Баратова М. Г. Она не только учит детей пению, но и вооружает их основами музыкальной грамоты, помогает им усвоить хороший вкус, понимать красоту музыки и пения.

Много внимания уделяет музграмоте и пению по нотам преподаватель школы № 44 г. Баку Нагиев Назим. Им накоплено немало наглядных пособий, много интересных наглядных пособий по музграмоте он изготовил сам. Преподаватель сумел привить учащимся любовь к музыке, хоровому пению. Им создано несколько хоровых коллективов в школе. В одном только октябрятском хоре поют 350 человек.

Однако, несмотря на все это, уроки пения и музыки во многих школах, особенно сельских, проводятся на крайне низком уровне. Нередко уроки пения в начальных классах просто

[1] Газета «Совгат», 4 сентября 1916 года, № 53.

заменяются другими предметами, а в V—VII классах за них берутся не специалисты.

Чрезвычайно важным средством эстетического воспитания, как известно, является преподавание рисования и изобразительного искусства. Каково положение в школах в этом деле? К сожалению, следует констатировать, что и в этой области школы имеют большие недостатки. Предмет этот в соответствии с нашим учебным планом преподается с I по VII класс. Просвещенцам хорошо известна та воспитательная роль, которую призван выполнять данный предмет. Живопись, по определению Леонардо да Винчи, — это поэзия, которую видят.

Нельзя забывать совета К. Д. Ушинского, который рекомендовал учителям показать картины, если «от класса трудно добиться слова». В самом деле, яркая картина, показанная классу, вызывает большой интерес у учащихся, будит и активизирует их мысль, заставляет их заговорить, развивает их наблюдательность, увлекает их, вызывает любовь к живописи и т. п. Поэтому использование картин, правдивых и ярких, на уроках по различным предметам и специально в эстетических целях имеет большое воспитательное значение. Основная же задача уроков рисования, как известно,—выработать у учащихся умения и навыки, а также дать знания, необходимые для воспроизведения в рисунках, в скульптуре предметов и явлений действительности, которые ученик видит, видел или воображает. Рисунок как «творческое» произведение школьника вызывает у него большую радость. Овладение навыками реалистического рисунка необходимо любому специалисту: и рабочему промышленности, и ученому в его лаборатории, и строителю на его строительной площадке.

Рисование, как сказал А. В. Луначарский, не только предмет преподавания, оно «должно служить вместе с тем основой преподавания всех предметов как в руках учителя, так и ученика».[1]

И в этом отношении мы имеем немало школ, где и рисование и использование изобразительного искусства находятся на уровне требований дня. В этих школах, например, на уроках рисования вооружают учащихся навыками реалистического рисунка, в соответствии с требованиями программы проводят различные работы: рисование с натуры, рисование на темы, основанные на творческом воображении, на запоминании результатов наблюдения и т. п.

Мы можем назвать немало преподавателей, которые работают творчески. К ним относятся Ибрагимов И. (школа № 225 г. Баку), Григорян Г. К. (школа № 193 г. Баку), Нефтякова

[1] А. В. Луначарский, О народном образовании, М., 1958 г., стр. 529.

Д. Р. (школа № 189 г. Баку), Амирбейли (школа № 2 г. Кировабада), Амрахов (школа № 2 г. Кусары), Гусейнов (школа № 1 г. Ленкорани) и многие другие.

Общим в работе этих учителей, в частности, является широкое использование наглядного материала на уроке. Многие пособия, которыми не снабжаются школы, преподаватели готовят сами. В их творческой лаборатории накопилось немало интересного иллюстративного учебного материала.

Остановимся теперь на внеклассной и внешкольной работе по эстетическому воспитанию.

Эстетическое воспитание учащихся не может ограничиваться рамками учебных дисциплин эстетического цикла. Школы накопили большой опыт осуществления эстетического воспитания в процессе проведения внеклассной работы. Кроме того, густая сеть внешкольных детских учреждений также играет важную роль в этом деле. Внеклассные и внешкольные мероприятия важны и интересны потому, что организуются, как правило, на началах творческой инициативы и самодеятельности учащихся, на добровольных началах, с учетом возрастных особенностей, интересов, склонностей и способностей школьников.

Многие школы проводят разнообразные внеклассные мероприятия в целях использования художественной литературы в интересах эстетического воспитания. Вот характерный пример. Средняя школа № 99 в Кировском районе (г. Баку) провела весьма интересное мероприятие — вечер азербайджанской и русской поэзии. В актовом зале собрались сотни учащихся обоих секторов школы, были приглашены и родители. После открытия вечера первое слово предоставляется ученице Мехпари Н., которая с большим воодушевлением выразительно декламирует отрывок из замечательной поэмы Расула Рзы «Ленин».

Один за другим поднимались на сцену учащиеся школы и так же хорошо, как Мехпари, декламировали стихотворные притчи Низами, волнующие стихи Пушкина, Лермонтова и Шевченко, содержательные газели Физули, нравоучительные басни Крылова, лирические гошмы Вагифа, душевные герайлы Закира, острые сатирические стихи Сабира, отрывки из патриотических поэм Маяковского, С. Вургуна, С. Рустама. Все это не могло не укрепить любви к литературе, поэзии, желания глубже ее изучить и прочувствовать.

Таких примеров можно было бы привести много, ибо почти во всех средних и многих восьмилетних школах проводятся аналогичные массовые мероприятия. Проводятся конкурсы на лучшего чтеца произведений популярных поэтов, литературные диспуты по отдельным художественным произведениям, вечера поэзии, посвященные важным историческим событиям; действуют литературные, драматические кружки и т. п., которые способствуют эстетическому воспитанию учащихся.

Разнообразны и внеклассные занятия учащихся по музыке и пению. Сюда входят общешкольный ученический хор, хор школьников по возрастам обучения, ансамбли инструментов, ансамбли песни и пляски, индивидуальные музыкальные занятия с талантливыми детьми, проведение в школах циклов лекций о музыке, приглашение в школу мастеров искусства — композиторов, музыкантов-исполнителей, художников, писателей и т. д. и т. п.

Весьма важны внеклассные занятия по изобразительному искусству. Сюда входят организация кружков по рисованию, скульптуре и лепке, организация выставок детского изобразительного творчества, создание школьного музея детских работ, встречи с художниками, просмотр выставок по изобразительному искусству и т. п.

Приведем для примера опыт Геокчайской школы № 3, который был предметом обсуждения на заседании коллегии Министерства просвещения.

В этой школе работает заслуженная учительница Эфендиева Сусанна Глебовна. Под ее руководством в школе работал кружок «Юный художник», в котором было 35 учащихся. Сейчас этот кружок преобразован в «Институт юного художника», который объединяет более 70-ти учащихся нескольких школ города. Силами юных художников организуются выставки рисунков, художественно оформляются школы, украшаются стенгазеты, оформляются стенды, плакаты, учебно-наглядные пособия, декорации к постановкам драмкружка, пионерского и кукольного театров.

Однако следует сказать, что наши возможности организации эстетического воспитания этим не ограничиваются. В республике целая сеть внешкольных воспитательных учреждений, одной из главных задач которых является развитие творческих способностей пионеров и школьников. Эстетическое воспитание детей осуществляется также в сотнях клубов, домах культуры в городах и на селе.

Достижения художественных кружков, коллективов самодеятельности ежегодно демонстрируются на республиканских олимпиадах.

Олимпиада, проведенная весною 1964 года, показала известный сдвиг в этом деле. В ней приняли участие более 60 коллективов и 1000 школьников из разных городов и районов республики. В ней участвовали оркестры народных и духовых инструментов, хоровые коллективы, певцы, чтецы, танцоры и пр.

Олимпиада показала, что репертуар многих музыкальных коллективов весьма содержателен и составлен с большой тщательностью.

Хорошо выступили коллективы Агдама, Кировабада, Нахичевани, которые исполняли песни в 3—4 голоса. Положительным фактом явилось то, что репертуар хоровых коллективов, вокальных ансамблей и солистов отражал жизнь школы и пионерской дружины, счастливое детство советских детей, мечты и дерзания юных строителей коммунизма. Выступление ряда детских коллективов по мастерству почти не уступало профессиональным коллективам.

До сих пор мы говорили лишь о тех средствах эстетического воспитания, которые связаны со школой. Известно, что в этом деле огромные возможности имеют театр, кино, радио и телевидение. С признательностью следует отметить, что эти учреждения делают все от них зависящее, чтобы помочь школам в деле эстетического воспитания, в деле воспитания детей вообще.

Все это также не исчерпывает всех средств эстетического воспитания учащихся. Разве можно забывать истину о том, что прежде всего труд и трудовая деятельность приобщают людей к восприятию красоты нашей советской жизни, что человек в трудовой деятельности проявляет свои способности, в том числе способность наслаждаться, чувствовать, понимать красоту. Эстетическое начало заложено в самих основах человеческой трудовой деятельности. Уже в процессе труда рождается потребность создавать предметы не просто полезные, но и красивые.

Нельзя забывать истину о том, что природа и природные явления представляют незаменимые средства выработки эстетических вкусов, переживаний, впечатлений. К. Д. Ушинский писал, что он вынес из впечатлений своей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога. Надо чаще проводить экскурсии в природу, особенно с учащимися младших классов, ибо «значительное место в эстетических представлениях детей 10—11 лет занимают явления природы (40%), причем многие из них отражают эстетическое отношение, и дети говорят о них с чувством некоторой взволнованности», — пишет в своем исследовании сотрудница АПН РСФСР тов. А. И. Сорокина[1].

Развитие хорошего вкуса начинается в среде, которая окружает человека. Поэтому большое значение приобретает эстетически верное оформление школы.

[1] Журнал «Советская педагогика», 1963 г., № 1, стр. 34.

В последние годы советская общественность немало сделала для того, чтобы наши города и села, жилье, общественные здания и помещения были красивыми. Созданы замечательные архитектурные ансамбли, много новых садов, скверов, памятников украшают улицы и площади наших городов и сел.

Правильное использование всех средств эстетического воспитания дает свои плоды: у учащихся вырабатывается хороший вкус, верное эстетическое восприятие красивого.

Каковы же наши затруднения в эстетическом воспитании и как их преодолеть? Наиболее крупное затруднение в этом деле — это отсутствие надлежащих учительских кадров. Здесь прежде всего речь должна идти о нехватке учителей пения и рисования. Ныне в республике работают 600 учителей по этим предметам, что составляет лишь третью часть потребности. Потребность в учителях ежегодно растет. А преподавателей пения и рисования для школ никто не готовит.

Далее, мы должны позаботиться и о соответствующей подготовке учителей начальных классов.

Если ныне наши учебные заведения, готовящие учителей для начальных классов, обращают особое внимание на подготовку этих учителей по эстетическому циклу, то, нечего греха таить, значительная часть учителей, работающих в настоящее время в I—IV классах, достаточной подготовки по пению и рисованию не имеет.

Отсюда наша задача — организовать переподготовку учителей начальных классов.

Если они сумеют выполнять свои задачи по этим предметам в начальных классах, то проблему эстетического воспитания учащихся в школах будет значительно легче разрешить.

К сожалению, наши затруднения не ограничиваются этим. Следует отметить, что руководящий состав работников школ, педагогические коллективы в целом также еще недостаточно подготовлены для осуществления эстетического воспитания школьников. Ведь нельзя забывать, что преподаватели всех без исключения школьных дисциплин должны вложить свою лепту в дело эстетической подготовки юного поколения.

Мы вправе ожидать, например, большой помощи от преподавателей физкультуры (художественная гимнастика), от преподавателей истории (исторические сведения о развитии искусства), от преподавателей биологии, ботаники, географии (картины природы, зарисовки) и т. п. Еще бо́льшая в этом деле роль руководителей школ, особенно в вопросах обеспечения преподавания рисования и пения кадрами, руководства их работой, организации внеклассных и внешкольных мероприятий по эстетическому воспитанию и т. п.

Для всего этого требуется, чтобы каждый учитель школы имел определенную подготовку по искусству, имел известное художественное образование. Однако в педагогических учебных заведениях пока эта задача решается неудовлетворительно.

Наши затруднения, далее, связаны с отсутствием полноценных программ и пособий по рисованию и пению для школ, о чем нам следует серьезно позаботиться.

Затруднения наши связаны и с учебно-материальной базой для эстетического воспитания. Нужно иметь в школах магнитофоны, радиоприемники, телевизоры, музыкальные инструменты и пр. Их ныне в наших школах крайне недостаточно. Нам необходимо добиться того, чтобы во всех крупных школах были организованы кабинеты музыки и рисования с соответствующим оборудованием. Такие кабинеты пока созданы и создаются лишь в незначительном числе школ.

Наконец, наши затруднения связаны с отсутствием нужных методических пособий и надлежащего методического руководства школами по вопросам эстетического воспитания.

Созданный при Министерстве просвещения республики кабинет по эстетическому воспитанию призван способствовать решению этой немаловажной задачи. В разрешении сложных задач эстетического воспитания многое зависит и от творческих организаций. От наших писателей, композиторов, художников, работников искусства мы ожидаем реальной помощи в разрешении задач эстетического воспитания молодежи.

2. **О физическом воспитании в школах.** Мы не ставим перед собой задачу подробно осветить состояние и перспективы дальнейшего развития физвоспитания в школах республики. Но нельзя, хотя бы коротко, не остановиться на основных вопросах в этом деле, когда речь идет о всестороннем воспитании учащихся. Значение физического воспитания детей и молодежи всем понятно. Физвоспитание укрепляет и закаляет организм детей, обеспечивает здоровье, выносливость, гармоническое развитие, способствует развитию таких морально-волевых качеств, коими являются мужество, смелость, решительность, инициативность, настойчивость, находчивость, навыки коллективных действий, дисциплинированность и т. п. Все это, вместе взятое, готовит молодежь к успешному труду и обороне Родины.

Бесспорно, что и в этом деле в школах Азербайджана достигнуты определенные успехи. Об этом свидетельствуют цифры. По данным за 1965 год 90 процентов учащихся V—XI классов были охвачены физкультурой и спортом. Из учащихся этих классов 57570 чел. имели спортивные разряды, 96458 значки ГТО. С каждым годом увеличивается охват учащихся школ

внеклассной, спортивно-массовой и физкультурной работой, а также спортивными соревнованиями и спартакиадами.

Создано 26 детских спортивных школ, которыми только в 1965—1966 учебном году было охвачено 10403 учащихся. В 1965 году в них, а также в общеобразовательных школах подготовлено: мастеров спорта — 4, спортсменов I разряда — 323, II разряда — 3535, III разряда — 21371, спортсменов юношеского разряда — 36362 человека. В десятках средних школ городов и сел физическое воспитание и спортивная работа среди учащихся поставлены в основном в соответствии с требованиями программы.

Важным сдвигом в этом деле следует считать и то, что ныне спортивной работой охвачены все, даже самые отдаленные от центра сельские школы; спорт и физкультура стали неотъемлемой частью всей воспитательной работы школ.

И в то же время состояние физкультуры как важнейшего средства физического воспитания школьников в целом нельзя считать достигшим должного уровня. Особенно это касается многих сельских школ.

Каковы же затруднения в развитии физкультуры и спорта и пути их преодоления? Вопрос и здесь прежде всего упирается в кадры учителей. Ныне в школах республики работают 1558 учителей физкультуры со специальным высшим и средним образованием. Там, где не хватает преподавателей физкультуры со специальным образованием, уроки физической культуры поручаются не специалистам (таких учителей в 1965—1966 учебном году было 340 чел.), что не дает надлежащего эффекта. Поэтому усиление подготовки учителей физической культуры является задачей первостепенной важности.

Отсутствие достаточной учебно-материальной базы в целом ряде крупных школ также является затруднением на пути улучшения состояния физической культуры и спорта среди учащихся. В школах республики ныне действуют 344 спортивных зала, 65 комплексных спортивных площадок, 640 футбольных полей, 628 баскетбольных площадок, 2214 волейбольных площадок. И все же школы сильно нуждаются в обогащении материальной физкультурной базы.

Имеются серьезные затруднения и в отношении методического руководства и инспектирования школ по вопросам физической культуры.

ЦК КП Азербайджана и Совет Министров республики в своем постановлении от 13 июля 1965 года «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта в республике», отмечая серьезное отставание школ, поставили перед органами просвещения целый ряд важнейших практических задач, благополучное решение которых значительно улучшит

состояние физкультуры и спорта среди учащихся. В частности, решено в крупных школах, где отсутствуют спортивные залы, построить таковые; уроки по физической культуре в V—X классах вести подгруппами с помощью двух преподавателей. В штат крупных районо вводится должность методиста по физвоспитанию.

Создана также республиканская спортивная школа с главной задачей — оказывать повседневную методическую и другую помощь районным и городским детским спортивным школам.

Должны мы также коренным образом поднять уровень физкультурной работы и спорта в 72 выделенных для этого специальным постановлением средних школах, каждая из которых должна развернуть спортивную работу по одному из видов спорта. Спортивная работа должна быть улучшена и в школе-интернате № 6 (г. Баку) со спортивным уклоном, и в детских спортивных школах. Опираясь на эти школы, следует подтянуть все остальные школы по вопросам спортивно-физкультурной работы. Вряд ли есть основание серьезное отставание по физкультуре и спорту объяснить лишь объективными причинами. Многое тут зависит от повседневного руководства школьным делом в целом, физкультурой и спортом в частности.

Новое постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта»[1] обязывает улучшить руководство физкультурным движением в стране как важным участком воспитательной работы среди населения и добиться того, чтобы физическая культура стала более активным средством воздействия общества на формирование морального и духовного облика советского человека, способствовала его всестороннему гармоническому развитию и высокопроизводительному труду, сохранению на долгие годы крепкого здоровья и творческой активности, подготовке к защите Родины. Это постановление поставило перед органами народного образования задачу упорядочить учебные занятия по физкультуре, расширить в школах и училищах внеклассную спортивно-массовую работу, укреплять учебно-материальную базу в спортивных залах, на площадках, не оставлять вне физкультурных мероприятий ни одного ребенка.

Это постановление дает целую программу по улучшению физической культуры и спорта среди школьников, и от его своевременного претворения в жизнь зависит многое.

---

[1] Газета «Правда», 25 августа 1966 года, № 237.

ГЛАВА IX
ОБ УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРАХ

1. **Роль учителя.** Слово «учитель» употребляется в широком и в собственном смысле. В первом случае этим словом называют общественных деятелей, выдающихся мыслителей, деятелей истории, формирующих взгляды и убеждения людей, руководящих их борьбой за светлые идеалы, за коренное улучшение жизненных условий народных масс. Великими учителями рабочего класса и всех трудящихся справедливо считают К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина, идеи которых вдохновляют трудящихся мира в борьбе за коммунизм.

В собственном смысле **учитель** — специалист, кому поручается обучение и воспитание детей. Но его роль в обществе гораздо шире. Истории известны имена многих выдающихся учителей в собственном смысле слова, посвятивших всю свою жизнь практике и теории обучения и воспитания детей.

Кто из учителей не знает имен корифеев педагогической науки: чешского педагога Я. А. Коменского (1592—1670), швейцарского педагога И. Г. Песталоцци (1746—1827), немецкого педагога А. Дистервега (1790—1866), русского педагога К. Д. Ушинского (1824—1870) и многих других, пользующихся широкой популярностью среди мировой демократической педагогической общественности за свою неутомимую деятельность и передовые педагогические взгляды!

Славные имена многих дореволюционных учителей Азербайджана широко известны учительству республики. Это такие видные учителя, как Гасанбек Меликов-Зардоби (1837—1907), Фридунбек Кочарли (1863—1920), Махмудбек Махмудбеков (1849—1923), Рашидбек Эфендиев (1863—1942) и многие другие, которые своей неутомимой и всесторонней деятельностью значительно способствовали развитию школьного образования в Азербайджане даже в тяжелые годы самодержавного гнета.

Имена выдающихся советских педагогов Н. К. Крупской (1869—1939), С. Т. Шацкого (1878—1934), А. С. Макаренко (1888—1939) и многих других популярны не только в СССР и странах социалистического содружества, но и во всем мире. Они сыграли видную роль в формировании советской системы воспитания, в становлении и развитии советской школы и педагогики. На их революционных педагогических идеях воспитываются сотни тысяч молодых учителей. Трудящиеся республики с благодарностью и уважением помнят имена таких видных советских учителей Азербайджана, как Сулейман Сани Ахундов (1875—1939), Абдулла Шаиг Талыбзаде (1881—1959), Михаил Иванович Исаев (умер в 1962 г.), Шафига

Ханум Эфендиева (умерла в 1960 г.), А. А. Матевосян (умер в 1943 г.), и многих других. Их любили и уважали в народе за то, что всю свою жизнь они отдали делу просвещения, делу выращивания молодых советских людей.

Труд учителя-труженика всегда высоко оценивался передовыми деятелями и мыслителями. Так, великий чешский педагог Я. А. Коменский считал должность учителя очень почетной, настолько превосходной, как никакая другая под солнцем.

Но особенно почетна роль учителя в условиях социализма, когда перед школой поставлена сложная задача — воспитать нового человека как одно из условий построения коммунизма. Именно учитель своим плодотворным трудом шаг за шагом приобщает детей к культурным ценностям народа, вооружает их научными знаниями — обобщенным опытом человечества, воспитывает в них нужные советскому обществу черты характера, навыки поведения. Именно поэтому за самоотверженный труд, за душевную щедрость, за теплоту сердца, отданную детям, говорят **спасибо** учителю советские люди. Это благодарность народа, которую заслуживает учитель. Это низкий поклон учителю, сеятелю на ниве просвещения, от тружеников нашей страны.

Высоко ценят труд и заботу учителя сами его воспитанники. Вот некоторые примеры.

«Учитель! Какое близкое и дорогое сердцу слово. Многое забывает человек, но память о любимых учителях не подвластна времени», — пишет ученик Р. в своем сочинении.

Выпускники наших школ с благодарностью вспоминают о своих учителях, с любовью отзываются о них.

«У меня на всю жизнь останутся в памяти уроки физики, математики, литературы, — говорит выпускница (1965 г.) школы № 23 (Баку) Наиля Шахмалиева. — Мы очень любили веселый, «математический» шум на уроках А. И. Гауптмана. Он учил нас математически мыслить. А когда в классе появлялась преподавательница литературы Г. Н. Фролова, вместе с ней к нам входила поэзия... Сколько стихов она нам прочитала!»

Выпускник (1965 г.) Ленкоранской средней школы № 1 И. Сафаров пишет: «Благодаря напряженному и благородному труду моих любимых учителей я научился читать и писать, ознакомился с основами наук, окончил среднюю школу с медалью. Я не могу выделить одну группу своих учителей и только их поблагодарить, ибо я одинаково люблю всех своих учителей, кто меня обучал с первого класса. Но хочется два слова сказать об одной учительнице — Диларе ханум. В определении моей дальнейшей жизненной дороги, в отношении

выбора профессии она приложила особенно много труда. Именно она заставила меня полюбить математику».[1]

Газета «Азербайджан муэллими» обратилась к некоторым знатным людям республики с просьбой сказать несколько слов о своих бывших школьных учителях. Они горячо откликнулись и высказали свои задушевные слова о любимых ими учителях. Приведем некоторые из них.

Герой Советского Союза Салехэтдин Кязимов (Баку) писал: «Именно мои учителя вырастили во мне чувство ненависти к врагам, чувство бесстрашия в бою перед вражеской пулей. До конца своей жизни я останусь благодарным своим учителям. Я всегда о них вспоминаю. Но больше всех из них я любил и уважал заслуженного учителя Али Гейдара Мустафазаде. О преподавал мне математику в Закатальской средней школе № 1. Мой учитель беспредельно любил свой предмет, знал его глубоко и умел заинтересовать всех нас математикой. Мы, учащиеся, между собой называли его «богом математики». Вместе с тем мой учитель был очень требовательным. Он никогда не допускал уступок. Именно поэтому мы глубоко уважали этого учителя, серьезно занимались его предметом».

Известный азербайджанский композитор Сеид Рустамов, вспоминая своих учителей 20-х годов, когда он учился в учительской семинарии, пишет: «Никогда не забуду школьные годы! Мы ходили в школу, нас заботливо выращивали наши учителя, мы продвигались по каменистым дорогам знания. Да, эти дороги освещались вечно пылающим факелом, который держал в руках учитель... Я никогда не забуду моих учителей, этих замечательных людей, которые терпеливо объясняли мне смысл жизни, готовили меня к этой жизни».

Герой Социалистического Труда Тураб Мамедов (Агдамский район) пишет: «Когда речь идет о школе, о просвещении, я вспоминаю моего учителя Джумшуда. Шли 30-е годы. В нашей деревне открыли курсы по ликвидации неграмотности среди взрослого населения. Джумшуд-муэллим вызвал меня к себе и сказал: «Тураб, ты уже молодой человек, но еще азбуку не знаешь, остаешься неграмотным. Каждый должен учиться. С завтрашнего дня ты обязан посещать курсы».

В нашей деревне все уважали Джумшуд-муэллима. За короткое время я научился читать и писать. Через некоторое время мне стало известно, что в г. Агдаме имеется школа по подготовке колхозных кадров. Я поступил в эту школу».[2]

Я мог бы привести сотни и тысячи примеров аналогичного порядка. Но вряд ли в этом есть необходимость. Народ высоко ценит труд учителя. Учитель — наиболее уважаемый всюду

---

[1] Газета «Азербайджан муэллими», 9 сентября 1965 г., № 71.
[2] Газета «Азербайджан муэллими», 22 июля 1965 г., № 57.

человек. О нем с чувством глубокой любви говорят все, кто, окончив школу, трудится во славу своей Родины.

Роль учителя почетна и потому, что как ближайший помощник партии по воспитанию молодого поколения он не ограничивает свою деятельность этим. Учитель — активный общественный работник на селе и в городе, он принимает деятельное участие во всех политических кампаниях, проводимых партией и правительством, во всех культурно-политических мероприятиях среди трудящихся. И недаром сложилась среди трудящихся республики привычка даже не учителя по профессии, но уважаемого человека при обращении к нему обычно называть «учителем» — «муэллимом». Это ли не признание высокого звания учителя!

2. **О передовых учителях республики.** Прежде чем остановиться на характеристике передовых учителей, следовало бы два слова сказать о том, кого же мы называем передовым учителем. Нельзя оспаривать мнения о том, что каждый учитель, кто всецело и от всей души отдается делу обучения и воспитания молодого поколения, кто работает добросовестно и с чувством ответственности за порученное дело, кто в этом видит свое призвание, а не источник существования, содержит в себе много признаков передового учителя. Это, на наш взгляд, так, хотя бы потому, что таким учителям не трудно будет выработать в себе все необходимые черты и добиться показателей, явно характеризующих их как передовых учителей в собственном смысле слова. Иными словами, эти учителя потенциально располагают теми элементами, развивая которые, они рано или поздно выйдут и, как показывает опыт, выходят на столбовую дорогу образцового педагогического труда. Мы пока не встречали такого примера, когда человек, случайно попавший в педагогическую среду, не любящий своей профессии и детей, но имеющий в кармане диплом о педагогическом образовании, в работе стал передовым. Он может работать, и, к сожалению, у нас немало таких работающих с грехом пополам учителей, но не стать ему среди педагогического коллектива и родительской общественности, равно как и среди детей, передовым, уважаемым воспитателем. Все это так. Но здесь мы имеем дело с слишком общими признаками передового учителя, которыми, можно сказать, обладают очень многие. Если ограничиться лишь этими признаками, тогда отпадет необходимость выделения передовых учителей в собственном смысле слова. Поэтому передовыми учителями обычно считают тех, кто, обладая всеми вышеуказанными положительными признаками, проявляет педагогическое мастерство и благодаря своей настойчивости, творческому труду достигает высоких количественных и качественных показателей в обуче-

нии и воспитании детей. Передовой учитель обычно бывает носителем передового педагогического опыта, носителем передовых педагогических идей. Ему чужды всякий шаблон и схематизм, формализм, консерватизм в педагогическом процессе. Наоборот, ему присущи такие черты, как систематические поиски нового, лучшего, неудовлетворенность достигнутым результатом, что является очень важным для улучшения процесса обучения и воспитания. Передовой учитель в той или иной степени обогащает передовой педагогический опыт новыми приемами или более творческим применением ранее известных приемов, закрепляет и распространяет передовой опыт, что также очень важно.

Если подойти к вопросу с этих позиций, можно отметить, что ныне в республике выращены не сотни, а тысячи передовых учителей, педагогическое мастерство которых проявляется в различной форме и по различным вопросам педагогического труда, хотя они и не считают свою задачу дальнейшего совершенствования педагогического процесса законченной. Остановимся на разборе фактов из педагогической жизни действительно передовых учителей. Наиболее типичными в этом отношении являются учителя, работающие без второгодников. По отчетным данным, 1965—1966 учебный год завершили без второгодников свыше 17 тыс. учителей, что составляет 29% всех учителей. Работа без второгодников стала явлением массовым, к ней стремятся ныне все школы и учителя. Но дело не только в результатах, в данном случае в ликвидации второгодничества, но и в том, как достигаются эти результаты. Известно, что нередко второгодничество в классе ликвидируется без напряженного труда учителя. Скажем, в классе очень мало учащихся, как это имеет место в отдельных сельских школах, и учитель имеет возможность заниматься со всеми отстающими и подтянуть их. Или все учащиеся класса посещают школу аккуратно и старательно, все родители учащихся данного класса внимательно следят за своими детьми, за их учебой, и в этом случае можно без особого напряжения добиться ликвидации второгодничества. И нет сомнения, что часть учителей, работающих без второгодников, относится к этой категории. Не таких учителей мы относим к числу передовых, хотя мы и довольны результатами их работы, признательны им. Мы относим к числу передовых тех, кто добивается ликвидации второгодничества благодаря своему педагогическому мастерству, благодаря своей упорной, настойчивой работе, проявлению повседневной заботы о каждом ученике в отдельности.

Вот примеры. Т. Калантарлы, учительница начальных классов (НахАССР), — одна из таких. Более 30 лет она работает без второгодников, ее ученики прочно овладевают навыками

чтения и письма, навыками счета, решения задач и примеров по арифметике; они прочно овладевают курсом начальных классов, как правило, успешно учатся. Они отличаются хорошим почерком. Не удивительно, что многие родители стремятся определить своих детей в класс, где преподает тов. Қалантарлы.

Учительница Б. Х. Агаларова (Сальяны) вот уже 23 года работает без второгодников. Это не случайный, а закрепленный на протяжении длительного времени успех, результат педагогического мастерства. Самым характерным в работе т. Агаларовой является то, что она умеет возбудить у учащихся любовь и интерес к знаниям. Б. Х. Агаларова не ограничивается борьбой с отставанием отдельных учащихся, она добивается, чтобы все ученики глубоко овладевали изучаемым материалом.

Такой же прекрасной учительницей начальных классов является Қалабановская Мария Андреевна (школа № 158 г. Баку).

Упорным трудом, систематической помощью отстающим, всемерным предупреждением отставания отдельных учащихся, индивидуальным подходом к каждому ученику, материнской заботой о детях, умением возбудить интерес к знаниям, привить трудовые навыки, любовь к книге тов. Қалабановская добивается того, что все ученики ее класса успешно обучаются и переходят из класса в класс с твердыми знаниями, хорошими навыками и умениями. Большое внимание уделяет Мария Андреевна учебным экскурсиям. Она учит детей наблюдать явления природы, записывать свои впечатления, развивать творческие способности.

Учитель математики средней школы с. Нариманкенд (Шемахинский район) т. Агасеф Ганблы более 35 лет трудится в сельских школах. Только за последние два года из выпускников Нариманкендской школы 16 человек поступили на механико-математический факультет АГУ и физико-математический факультет АПИ им. В. И. Ленина и там успешно продолжают обучение. В апреле 1964 года на ученом совете механико-математического факультета МГУ им. Ломоносова выступил с защитой на соискание степени кандидата физико-математических наук воспитанник Нариманкендской школы, сын рядового колхозника, 23-летний Мираббас Қасумов. Ученый совет высоко оценил представленную диссертацию, и молодому ученому было предложено остаться работать в МГУ. Ныне М. Қасумов — доцент столичного университета. В этом большая роль учителя А. Ганблы. Вот что писал в своем письме ему Қасумов перед защитой: «Дорогой мой учитель Агасеф-муэллим! Я так же, как и другие ваши ученики, не забуду вас. На днях я был у моего научного руководителя. Он остался

доволен результатами моего исследования. И я рад Вам сообщить, что профессор дал высокую оценку и вашей работе. Он сказал: «В средней школе, видно, вам преподавал очень подготовленный учитель». Это ли не является лучшей наградой сельскому учителю!

Среди своих коллег и учащихся А. Ганблы пользуется заслуженным уважением. Но чем же все это объясняется? Секрет всего этого вовсе не в изобретении каких-либо специальных методов. Учитель пользуется теми же методами и приемами, какие нам известны, но работает он с душой, творчески, сочетая педагогическую требовательность с умением вызвать у учащихся большой интерес к своему предмету — математике. Именно поэтому его ученики с интересом и увлечением изучают математику. На всех своих уроках А. Ганблы большое внимание уделяет развитию познавательной деятельности учащихся, математического мышления[1].

С таким же успехом работают и преподаватели родного языка и литературы Элоян Амест (Харапутская школа Шаумяновского сельского района). Отарашвили Сона Давыдовна (Алибейлинская школа Кахского района) и многие, многие другие. Всех их нельзя перечислить. Число передовых учителей из года в год растет. Некоторые из них успешно выступают с защитой на степень кандидата наук (чаще педагогических), обобщая опыт своего коллектива, другие составляют учебники по родному и русскому языкам, сотни учителей ежегодно выступают с докладами на научно-практических конференциях, «педагогических чтениях». Все это, вместе взятое, без сомнения, дает ответ на вопрос, каким должен быть учитель.

Этот вопрос весьма уместный. Если от учителя в конечном счете зависит успех обучения, то, следовательно, требуется, чтобы он стоял на высоте своего положения. Глубоко знать свой предмет, овладеть педагогическим мастерством и быть подготовленным в идейно-политическом отношении — вот общеизвестные требования, предъявляемые к учителю как специалисту. Учительская профессия — одна из сложных, если не самая сложная, она связана с множеством обязанностей. Мы не ставим себе задачу теоретически осветить все нужные учителю качества. Но хочется привести несколько высказываний учащихся и видных людей о том, какими мы хотели бы видеть наших учителей.

Редакция журнала «Народное образование» обратилась (1965 г.) к некоторым видным людям страны с просьбой ответить на вопрос: «Каким должен быть учитель?» Они с охотой откликнулись. Одни из них, опираясь на свой опыт, давали прямой ответ, другие подкрепляли свои ответы приме-

[1] Газета «Азербайджан муэллими», 26 декабря 1965 г., № 103.

6027—17

рами из жизни своих школьных учителей дореволюционного времени. Многие из этих ответов весьма поучительны, и мы позволим себе некоторые места из них здесь привести, потому что те признаки, которые они подчеркивают как достойные подражания в передовых учителях дореволюционного времени, ныне в массовом виде присущи нашим учителям.

Народная артистка СССР В. Марецкая пишет: «...Учитель должен быть дипломатом. Нет, это не исключает большой искренности. Учитель должен быть в какой-то мере и актером, — он должен быть всегда ровным, внимательным, подтянутым. Он так же, как и мы, актеры, не имеет права переносить на сцену свои личные переживания. Учитель всегда должен входить в класс с ясной душой, какие бы ни были неприятности, какие бы ни встретились трудности в жизни...»[1]

От душевных качеств и педагогического мастерства учителя зависит, насколько ему удастся привить учащимся любовь к изучаемому предмету. С. Я. Маршак, вспоминая своего учителя Владимира Ивановича Теплых, пишет: «Теплых привил нам любовь к русской речи. Но еще удивительнее то, что он заставил нас полюбить и латынь — предмет, ненавистный большинству гимназистов. Он рассказывал ученикам то о героях Троянской войны, то о походах Юлия Цезаря, то об одежде, утвари и обычаях древних греков и римлян. Таким интермедиям были рады не только лучшие ученики, но и худшие, которых рассказы Владимира Ивановича спасали от вызова к доске».[2]

Это весьма поучительные воспоминания. Но более поучителен аналогичный пример из нашей действительности. Выпускница (1965 г.) средней школы поселка Кахи С. Мамедова пишет: «Я любила русский язык с детства. Учителя русского языка мне оказывали постоянную помощь. Но я никогда не забуду особую заботу об этом моей учительницы Любови Отарашвили. Она нам преподавала русский язык в VIII—XI классах, используя разнообразные приемы... Она вызывала у нас интерес к чтению книг на русском языке. Она рассказывала нам интересные эпизоды из прочитанных ею книг и рекомендовала нам, чтобы мы тоже читали эти книги... Когда мы учились в последнем классе средней школы, я решила поступить на факультет русского языка Азербайджанского педагогического института языков им. М. Ф. Ахундова».[3]

Вызвать у учащихся интерес к своему предмету — это очень важный признак передового учителя. Академик К. Скрябин, отвечая на вопрос «Каким должен быть учитель?», пишет:

[1] Журнал «Народное образование», 1964 г., № 4, стр. 39.
[2] Там же, стр. 42—43.
[3] Газета «Азербайджан муэллими», 9 сентября 1965 г., № 71.

«Настоящий учитель должен быть влюблен не только в педагогику, но и в ту науку, с которой он призван познакомить своих воспитанников. Сухов был именно таким учителем — энтузиастом естествознания». Вспоминая о своем учителе, академик добавляет: «С ...благодарностью вспоминаю я человека, который поддержал меня при первых моих шагах на пути к науке. Этим человеком был учитель естественной истории Сухов».

Академик Скрябин далее пишет: «Нельзя учить людей, не внушая им глубокого уважения, я бы сказал, благоговения к науке. С этого, по-моему, начинается и старательность ученика, и тишина на уроке. Ясно, что глубокое уважение может внушить своим слушателям лишь учитель, который сам влюблен в свой предмет».[1]

Что это действительно так, говорят многочисленные примеры.

Выпускница Сабирабадской средней школы Севиль Ширалиева пишет: «Любовь к профессии учителя во мне вызвал мой учитель химии Алиаббас Мамедов. Он четыре года преподавал мне химию. Чтобы вооружить нас глубокими знаниями, он преподносил нам каждую тему с интересом, применяя разные приемы. К каждому из нас в классе он относился с отцовской заботой. Именно его заботливое отношение к людям, его любовь к своей профессии и своему предмету пленили меня, вызвали во мне глубокий интерес к учительскому труду. Я поступила на естественный факультет АПИ им. В. И. Ленина». Отношения учителя и учащихся класса, где он преподает, — вопрос сложный. Необходимы во взаимоотношениях учителя с учащимися дружеские отношения плюс требовательность, чуткость плюс доверие к детям, справедливость плюс строгость к учащимся.

Учащиеся не любят того учителя, который всегда всем прощает.

«Можно и играть, и танцевать с ребятами, можно ходить с ними в походы, можно вести с ними дружеские беседы, но у настоящего учителя между ним и учениками всегда бывает какая-то грань, которую никогда не переступит ни он, ни ученики. Ее не надо создавать искусственно, она возникает сама собой. Если же учитель держится с учениками запанибрата и они ему платят той же монетой, то, кроме себя, ему и пенять не на кого»[2], — пишет учительница из РСФСР В. Немыцкая. И она, конечно, права. Мы имеем немало примеров, когда добросовестно работающий учитель не пользуется должным авторитетом среди учащихся по той главным образом

[1] Журнал «Народное образование», 1964 г., № 4, стр. 46.
[2] Там же, стр. 42.

причине, что между ним и учащимися нет той «грани», о которой так правильно говорит т. Немыцкая.

Мы хотели бы осветить еще одну сторону деятельности передового учителя. Школа не должна быть оторвана от большой жизни города или деревни, где она находится. Она должна быть тесно связана с окружающей действительностью, с жизнью населения, с соседними производственными, культурными очагами. И не только для того, чтобы пользоваться их помощью и поддержкой, но и для того, чтобы их поддерживать, им помогать. В этой связи учитель, тесно не связанный с общественно-политической и производственной жизнью своей местности, вряд ли может быть передовым человеком в наших условиях. Советский учитель — активный строитель новой жизни и не только в своей школьной деятельности (это, конечно, главное), но и в своей общественно-политической работе среди населения.

Ныне в каждом районе, в каждом городе мы имеем десятки и сотни учителей, умело сочетающих свою педагогическую работу с общественной деятельностью. Стало массовым явлением среди учителей быть депутатами сельских, районных, городских Советов депутатов трудящихся, быть пропагандистами в сети партийного просвещения по линии райкомов КП Азербайджана, быть лекторами по линии общества «Знание» и др. Советского учителя представить себе без общественной работы трудно.

Вряд ли можно осветить все признаки, характеризующие передовых учителей. Они проявляются по-разному, во многочисленных формах. Но среди всех признаков один признак ведущий, главный. Обладая этим признаком, учитель может быстрее продвинуться вперед и выйти на столбовую дорогу своей почетной профессии. Это его идейная зрелость, политическая убежденность, глубокая вооруженность идеями марксизма-ленинизма. При наличии этих качеств остальные качества приобрести будет не так трудно. Еще в прошлом веке К. Д. Ушинский подчеркнул, что настоящее воспитание детей прежде всего зависит от личности учителя, от его убежденности. Вот что писал он:

«Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности».[1]

Все это ясно. Идейно-политическое направление уроков и воспитательной работы зависит всецело от идейно-политической убежденности учителя, от его педагогического мастерства.

[1] К. Д. Ушинский, Сочинения, т. 2, стр. 28.

В. И. Ленин писал: «Во всякой школе самое важное — идейно-политическое направление лекций». Это направление определяется «всецело и исключительно составом лекторов... всякий «контроль», всякое «руководство», всякие «программы», «уставы» и прочее, все это — звук пустой по отношению к составу лекторов. Никакой контроль, никакие программы и т. д. абсолютно не в состоянии изменить того направления занятий, которое определяется составом лекторов».[1]

Одна черта учителей резко отличает их от других специалистов. Это их беспредельная любовь к детям, их отеческая забота о своих воспитанниках, которых они обязаны терпеливо выращивать, преодолевая все препятствия и трудности, встречающиеся на пути их благородного педагогического труда.

Труд учителя и почетен, и труден.

«Если бы я преподавал педагогику, — писал сельский учитель А. Г. Радион из Калужской области РСФСР, — то на первой лекции предупредил бы студентов и не уставал бы повторять до самого конца: нет работы труднее, чем учительская. Если вы не готовы всей совестью своей отвечать за тех, кого вам доверили, подумайте, пока не поздно, выбирайте себе другую профессию, полегче, потому что учительский труд — забота, не оставляющая ни на час».[2]

С этим трудно не согласиться.

3. О составе и расстановке учителей и дальнейшем пополнении их рядов. Если мы не сомневаемся в правоте известного положения о том, что учительство является решающей силой в школе, то невольно возникают вопросы: каков же его состав в республике и как он растет? Как расставлены педагогические кадры в школах городов и сел? Каков баланс педагогических кадров и потребность на ближайшее будущее? Все эти жизненно важные вопросы требуют объективного освещения и практического решения.

Прежде всего остановимся на составе учительства в отношении образования и стажа педагогической работы.

Прежде всего отметим, что в связи с быстрым ростом количества учащихся и сети школ различных типов за истекшее семилетие (1959—1965) численность педагогических кадров резко увеличилась. Число учителей дневных и вечерних школ в 1965 году составляло 59,8 тыс. человек против 42,7 тыс. в 1958 году, 23,2 тыс. в 1940 году и 2,6 тыс. в 1914 году.[3]

В следующей таблице представлена численность учителей

[1] В. И. Ленин, Сочинения, изд. IV, т. 15, стр. 435—436.
[2] Газета «Известия», 17 сентября 1965 г., № 220.
[3] Азербайджанская ССР в цифрах в 1965 году, стр. 245.

Сведения об учителях дневных школ[1]

Учебные годы	Всего учителей (без совместителей)	Имеют образование (в %)				Имеют стаж педагогической работы (в %)			
		высшее	незаконченное высшее	среднее	не имеют среднего образования	до 5-ти лет	от 5-ти до 10-ти лет	от 10-ти до 25-ти лет	25 лет и выше
1958/59	39113	34,0	24,8	41,0	0,2	—	—	—	—
1959/60	40956	36,8	23,4	39,3	0,5	22,6	—	—	8,9
1960/61	42762	38,9	21,6	39,2	0,3	20,2	—	—	9,2
1961/62	45015	41,1	18,9	39,3	0,7	20,6	—	—	10,3
1962/63	47657	43,2	16,5	39,7	0,6	22,8	25,1	40,5	11,6
1963/64	51822	43,4	16,2	39,6	0,8	24,6	23,6	40,3	11,5
1964/65	54446	44,5	15,3	39,5	0,7	24,9	23,1	39,9	12,1
1965/66	55945	45,1	15,0	39,3	0,6	22,5	22,5	40,8	14,2

дневных школ с указанием образования и стажа работы за время с 1958-1959 учебного года по 1965-1966 учебный год.

Приятно отметить, что процент учителей с высшим образованием последовательно растет и в 1965 году достиг 45,1% против 34% в 1958 году. Процент же учителей с незаконченным высшим образованием последовательно снижался с 24,8% в 1958 году до 15% в 1965 году. Несмотря на ежегодный приток в школы учителей со средним образованием, процент их остается почти неизменным (в пределах 40). Это объясняется тем, что ежегодно часть учителей данной категории поступает в заочные отделения педвузов и переходит в другие категории. Минусом является то, что процент учителей с незаконченным средним образованием несколько вырос и в 1965 году достиг 0,6% против 0,2% в 1958 году. Это объясняется приходом в школу в связи с трудовым обучением мастеров с производства, в значительной части не имеющих среднего образования. Что касается стажа, то, как видно, ведущая часть учителей (55%) имеет солидный педагогический стаж — от 10-ти до 25-ти и выше лет, что дает возможность наиболее сложную работу в школах поручать более опытным учителям, организовать помощь молодому поколению учителей в освоении сложной педагогической профессии.

Правильная расстановка учителей, как известно, — важное условие повышения качества обучения и воспитания учащихся. Она должна по крайней мере обеспечить то, чтобы каждый учебный предмет в школе преподавался соответствующими

[1] Из отчетов Министерства просвещения Азербайджанской ССР.

учителями-специалистами, чтобы каждый учитель, где бы он ни работал, имел нормальную педагогическую нагрузку в пределах 1—1½ ставки, чтобы в каждой школе работал устойчивый, дружный и творческий учительский коллектив.

Если подойти к разбираемому вопросу с этих позиций, то можно сказать, что не вызывает серьезной озабоченности расстановка учителей в начальных классах, поскольку за редким исключением каждый учитель работает с одним классом или одним комплектом. Не вызывает большой озабоченности и расстановка учителей в большинстве средних и восьмилетних школ. Но все это, конечно, еще не говорит о повсеместном благополучии в этом вопросе. В расстановке учителей в школах республики, к сожалению, пока имеются серьезные недостатки. Их следует постепенно устранять.

Недостатком тут прежде всего является то, что в городах сосредоточено учителей больше, чем нужно, а в сельских местностях меньше, чем требуется.

Средняя нагрузка учителя на селе значительно больше, чем в городе; а это приводит к тому, что в некоторых городах имеет место недогруженность учителей, а во многих сельских восьмилетних и средних школах учителям приходится работать с большой перегрузкой, доходящей по отдельным предметам до 30-ти, нередко и больше недельных часов. Расстановка учителей требует известной поправки и в сельских местностях.

Районы республики в этом отношении могут быть разбиты на три категории. В большинстве районов расстановка учителей не вызывает озабоченности. В некоторых же районах, особенно в Имишлинском, Астрахан-Базарском, Хачмасском, ощущается большая потребность в учителях.

В некоторых же районах, правда, таких районов немного, учителей больше потребного количества. Особенно отличаются в этом отношении Казахский, Физулинский, Кусарский районы.

Имеются недостатки и в расстановке учителей в школах по специальности. Выражается это в том, что в одних средних или восьмилетних школах учителей, например преподавателей математики больше, чем требуется, в других школах их не хватает. То же в отношении преподавателей биологии, химии, русского языка и др.

Все указанные выше недостатки в расстановке учителей вполне устранимы. Требуется активное вмешательство органов народного образования в это дело. Но для этого нужно прежде всего разобраться в причинах всех этих отрицательных явлений в расстановке учительских кадров.

Главной причиной мы считаем недостатки в подготовке учителей. Это вызывается применением конкурсной системы при приеме студентов в педагогические учебные заведения.

При таком порядке в педучебные заведения поступают молодые люди больше из городов, где уровень подготовки выпускников школ более высокий; из районов же поступают в педучебные заведения неравномерно: из одних больше, из других меньше, т. е. не в соответствии с потребностями в учителях школ этих районов.

Это приводит к тому, что затрудняется планомерное распределение выпускников в соответствии с потребностями отдельных районов. Даже если и удается направлять в сельские школы выпускников, жителей больших городов, то через несколько лет они всеми мерами стремятся вернуться в родной город. Если прибавить к этому еще общее стремление учителей работать в городских условиях, то будут понятны вышеуказанные недостатки в расстановке учителей, текучесть среди учительства.

Система приема в педучебные заведения требует ныне известной корректировки. Мы не ставим вопрос об отмене конкурсной системы приема, она нужна для подбора наиболее подготовленных молодых людей, имеющих призвание стать учителями. Но почему нельзя конкурсную систему приема сочетать с системой разверстки по районам, чтобы из каждого района направлять в учебные заведения выпускников средних школ в соответствии с потребностями района в учителях. Эта мера в сочетании с организационными мерами, направленными на улучшение расстановки педкадров, даст нам возможность закреплять молодого учителя за школой на длительное время и тем самым создать устойчивые, работоспособные педагогические коллективы, в которых, как писал А. С. Макаренко, должны быть и опытные и молодые учителя, и мужчины и женщины, и члены КПСС и члены ВЛКСМ, люди разного возраста, разной педагогической специальности, но объединенные единой целью — добиться успеха в обучении и воспитании школьников.

Остается сказать еще несколько слов о подготовке учительских кадров.

В новой пятилетке (1966—1970 гг.) сеть и контингент общеобразовательных школ, как отмечено в первой главе, значительно будут расти. Естественно, что это потребует значительного притока учительских кадров по всем школьным предметам.

Не вдаваясь в подробности вопроса и в расчетные данные, можно сказать, что нет существенного разрыва между потребностью в учителях для начальных классов и масштабами подготовки этих учителей в педагогических учебных заведениях республики на период 1965—1970 гг. и дальше. Но имеется некоторый разрыв между потребностью в учителях по учебным предметам и подготовкой их в педагогических учебных заведениях. Особенно этот разрыв будет ощутим в связи с переходом на всеобщее среднее образование и введением новых учебных планов и программ, предусматривающих предметную систему уже с IV класса. Разрыв этот может и должен быть устранен путем рационального использования наличных кадров, с одной стороны, усилением подготовки новых контингентов учителей-предметников, с другой.

4. **О путях идейно-политического и научно-методического совершенствования учителей.** Забота о постоянном идейном и научно-профессиональном росте нужна для каждого специалиста, чтобы он не отставал от жизни. Эта забота еще в большей степени нужна учителю. О том, что учителю необходимо систематически заниматься пополнением своих знаний, не раз говорили видные педагоги и деятели культуры. Вот что образно пишет выдающийся деятель индийской культуры Рабиндранат Тагор (1861—1941): «Учитель не может учить по-настоящему, если он сам не учится. Лампа не может зажечь другую лампу, если она не продолжает гореть своим собственным пламенем...».[1]

Советский учитель не должен отрываться от современности. «Учитель — не только учитель, но и ученик, — говорил еще в 1939 году М. И. Калинин. — Учитель отдает свою энергию, кровь, все, что у него есть ценного, своим ученикам, народу... Учитель, с одной стороны, отдает, а с другой стороны, как губка, впитывает в себя, берет все лучшее от народа, жизни, науки и это лучшее снова отдает детям... И если советский учитель хочет быть настоящим, передовым учителем и сегодня, и завтра, то он всегда должен идти с самой передовой частью народа».[2]

Эта мысль сохраняет свою актуальность сегодня больше, чем вчера. Не секрет, что теперь учитель имеет дело с довольно развитыми детьми.

Именно поэтому, когда мы говорим, что успех воспитания главным образом зависит от учителя, возникает законный вопрос: а каков духовный мир самого учителя, каков его научный и культурный кругозор, какова его политическая зрелость, общенаучная и педагогическая подготовка, чтобы он всегда стоял во главе своего класса, чтобы он мог заинтересовать своими уроками, беседами тех своих воспитанников, которым многое известно из других источников информации?

Все это заставляет нас сегодня больше, чем вчера, заботиться об идейно-политическом и научно-педагогическом росте наших учителей. XXVII съезд КП Азербайджана «требует от партийных организаций и органов народного образования усп-

[1] М. И. Кондаков, В школах Индии, 1959, Москва, стр. 56.
[2] М. И. Калинин, О воспитании и обучении, Учпедгиз, 1957, стр. 263.

лить работу по повышению идейно-научного уровня учительства, добиваясь улучшения качества преподавания в школах республики».[1]

Все это, конечно, прежде всего зависит от уровня подготовки будущих учителей в стенах педагогических учебных заведений. Но какова бы ни была степень такой подготовки, все без исключения учителя, работающие в школах: и старые и молодые, и опытные и только что окончившие учебные заведения, нуждаются в постоянном совершенствовании. На практике, как известно, сложились три основных пути совершенствования учителей: с помощью заочного образования, при успешном завершении которого учитель получает и новую повышенную квалификацию; с помощью институтов усовершенствования учителей, при удачной организации работы которых учитель пополняет свою подготовку; наконец, с помощью постоянной работы над собой — путем самообразования. Какова бы ни была специфика этих форм работы с учительством, все они по существу служат единой цели — повышению идейности, научной и педагогической зрелости учителя. Едва ли нужно доказывать, что предметом особой заботы органов народного образования должно быть всестороннее вооружение учителя учением марксизма-ленинизма. Если во всякой школе самое важное — идейно-политическое направление занятий, а оно определяется «всецело и исключительно составом лекторов» (В. И. Ленин), если «на убеждение можно только действовать убеждением» (К. Д. Ушинский), то нужно, чтобы учитель имел высокую идейно-политическую зрелость, а это невозможно без основательного знания основ марксизма-ленинизма.

Не подлежит сомнению положение о том, что «изучение марксизма-ленинизма нужно не ради самого изучения, не для проформы. Мы изучаем марксизм-ленинизм не для того, чтобы знать его формально, как раньше изучали катехизис. Мы изучаем марксизм-ленинизм как метод, как инструмент, при помощи которого мы правильно определяем наше политическое, общественное и личное поведение».[2] Это крайне необходимо для учителя, призванного воспитать нового человека.

Не менее актуальным является требование о постоянном научно-педагогическом совершенствовании учителя.

Научная мысль по всем отраслям знания ныне развивается невиданными темпами. Постоянное совершенствование своей научной подготовки крайне нужно учителю. Это вызывается прежде всего тем обстоятельством, что все науки, особенно же такие, как математика и физика, химия и биология, бурно

[1] Газета «Бакинский рабочий», 2 марта 1966 года, № 51.
[2] М. И. Калинин, О воспитании и обучении, Учпедгиз, 1957, стр. 247.

развиваются. Учителю необходимо быть постоянно в курсе современных достижений науки, техники, производства. Он должен основательно знать производственное окружение школы. Без всего этого он не только не может успешно обучать школьников, но и не справится с задачей дать учащимся трудовую и политехническую подготовку, связать обучение с жизнью.

Без постоянной заботы о методическом совершенствовании учителя, без постоянного пополнения его теоретико-педагогических знаний, совершенствования профессиональных навыков по обучению и воспитанию детей мы рискуем оставить учителя далеко позади нашей бурной школьной жизни.

Возьмем для примера вопрос о совершенствовании уроков. Выше мы видели, каким сложным процессом становится урок, если отказаться от его шаблонного проведения, которое не дает пищи ни уму, ни сердцу. Для того чтобы совершенствовать свои уроки, учитель должен овладеть всеми путями повышения эффективности уроков, повышения качества обучения и воспитания.

Из всех трех главных путей совершенствования учителя наиболее массовым, постоянно действующим и наиболее эффективным мы считаем самообразование учителей.

Самообразование — это такой путь, который, будучи массовым, должен охватывать всех без исключения учителей.

Каковы же пути и средства самоусовершенствования учителя? Они разнообразны. Важнейшими из них считают: самостоятельное изучение политической, специальной, педагогической, научно-популярной и художественной литературы. Можно ли себе представить учителя без постоянно пополняющейся личной библиотеки? Ныне и в городах и на селе мы располагаем густой сетью публичных библиотек, школьных библиотек. Мы не мыслим советского учителя, который бы не пополнял своих знаний путем систематического чтения. Как может учитель, будучи наставником молодого поколения, регулярно не читать газеты и журналы, в частности педагогические?

Учителю нужно постоянно изучать передовой опыт своих коллег-педагогов.

Самоусовершенствование предполагает и творческий подход к своей практике. Учитель обязан внимательно следить и за своим собственным педагогическим опытом, пытаться вскрыть недостатки и положительные стороны в своей работе, обобщить свой опыт, если в этом есть необходимость, делиться с товарищами своим опытом, экспериментировать. Все это, безусловно, будет способствовать его росту.

Не следует забывать, что самообразование — это большой и серьезный труд, от которого прежде всего зависит духовно-

педагогический рост учителя и, следовательно, успешное выполнение задач, поставленных перед школой. Поэтому оно не может рассматриваться как дело личного желания и инициативы учителя. Оно является обязательным для каждого учителя. Больше того, школьные руководители, работники институтов усовершенствования учителей и отделов народного образования, директора школ должны постоянно заботиться о том, чтобы учителя, особенно сельские, были снабжены списками рекомендованных книг, заочными консультациями, не испытывали затруднения в приобретении научной и художественной литературы, журналов и газет.

Вторым путем совершенствования учителей, как было сказано выше, являются мероприятия, проводимые институтами усовершенствования учителей, которых в республике ныне четыре. Институты усовершенствования учителей должны строить свою работу так, чтобы она целиком была направлена на повышение все той же идейной и научно-педагогической подготовки учителей. Больше того, ИУУ не могут не стимулировать учителей и к творческой педагогической работе, к применению передового опыта, к поискам новых, наиболее эффективных приемов обучения и воспитания, к обобщению и обмену своим опытом в своих коллективах, в печати, на учительских конференциях.

Вся система работы институтов усовершенствования учителей подчинена выполнению важнейшей задачи — совершенствованию учительских кадров.

Этой цели служат и 73 методических кабинета при рай(гор)оно, 2 педагогических кабинета при Министерстве просвещения.

Методическая работа с учительством проводится более чем в 300 опорных школах, во многих школах передового опыта.

Журнал «Азербайджан мектеби» со своими шестью приложениями также служит делу повышения теоретико-педагогической подготовки учителей, обмену опытом в школьном деле. Этой же цели служит газета «Азербайджан муэллими» и пособия, подготавливаемые институтом педагогики и публикуемые издательством «Маариф».

И несмотря на все это, решение задачи дальнейшего совершенствования учителей требует самого пристального внимания, в особенности в связи с предстоящим переходом на новые учебные планы и программы.

Эффективным путем совершенствования учителей является также и заочное образование. Заочное образование оказывает большую помощь в обеспечении учителями с высшим образованием отдаленных от центра восьмилетних и средних школ. Однако в нынешнем своем состоянии заочное образование

учителей нуждается в коренном улучшении, так как научный уровень выпускников заочных отделений педагогических институтов, как правило, не отвечает возросшим требованиям современности.

5. **Забота об учителях.** Одним из наиболее важных достижений республики является не только создание славной армии народных учителей, но и повседневная забота об учителях. Нельзя забывать завет Владимира Ильича о том, что «народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это — истина, не требующая доказательств. К этому положению дел мы должны идти систематической, неуклонной, настойчивой работой и над его духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно высокому званию и, главное, главное и главное — над поднятием его материального положения».[1]

Завет В. И. Ленина о народном учителе неуклонно выполняется партией и правительством.

Проявлением новой ленинской заботы о народном учителе является повышение зарплаты учителям и другим работникам просвещения в ноябре 1964 года. Это значительно улучшило их материальное положение. Об этом свидетельствует то, что годовой фонд зарплаты учителей республики в 1965 году повысился на 23 млн. рублей по сравнению с 1964 годом. Средняя зарплата учителя повысилась на 26,1%. Средний заработок учителя со средним образованием был 75 рублей в месяц, стал 100 рублей (рост на 33%), с высшим образованием был 106,3 руб., стал 138,4 руб. (на 30%). Учителя с большим стажем и высшим образованием получают от 150 до 250 рублей в месяц. Сохраняются все льготы (бесплатное обеспечение жильем, отоплением и освещением), установленные ранее для сельских учителей. Учителям для индивидуального жилищного строительства выделяются долгосрочные кредиты в размере более 100 тысяч рублей ежегодно. Почти все учителя, живущие в сельской местности, обеспечены приусадебными земельными участками: 5264 учителя имеют огороды, 2236 — сады. Собираемые урожаи с этих огородов и садов являются большим подспорьем в улучшении материально-бытовых условий учителей. Профсоюзные организации проводят известную работу по организации лечения и отдыха учителей, оказанию материальной помощи нуждающимся. Ежегодно большой группе учителей выделяются бесплатные и льготные путевки в санатории и дома отдыха, оказывается материальная помощь.

Все виды материальной помощи учителям из года в год увеличиваются. В райцентрах республики будут построены

[1] В. И. Ленин, Сочинения, издание IV, том 33, стр. 424.

специальные жилые дома для учителей. Предусмотрено строительство жилых домов для учителей за счет средств самообложения.

Советский учитель принимает деятельное участие в общественно-политической жизни республики. Об этом свидетельствует то, что свыше 3600 учителей являются депутатами местных Советов депутатов трудящихся, 7 учителей — депутатами Верховного Совета республики и Верховного Совета СССР. Партия и правительство высоко ценят труд учителей. За безупречную работу награждены орденами и медалями 6000 учителей, Почетной грамотой Верховного Совета Азербайджанской ССР 936 человек, присвоено звание заслуженного учителя Азербайджанской ССР 851 учителю, 1458 учителей награждены значком «Отличник народного просвещения».

Но все это вовсе не говорит о том, что нам больше нечего делать в этом направлении. Большой труд учителя заслуживает всемерного поощрения. Мы должны направить наши усилия на дальнейшее улучшение культурно-бытовых условий учителей.

В новом постановлении партии и правительства о школе требуется проявление дальнейшей заботы об учительстве. В нем говорится: «Исходя из того, что дело дальнейшего совершенствования народного образования зависит прежде всего от учителя, его научной и методической квалификации, идейно-политического и культурного кругозора, ЦК КПСС и Совет Министров СССР обращают внимание на необходимость создания надлежащих условий для успешной работы учителей, систематического повышения их квалификации, безусловного выполнения законов об охране труда, льготах и преимуществах для работников просвещения.

Постоянная забота об авторитете учителя, о наиболее правильном использовании его труда для обучения и воспитания молодежи должна быть делом всех партийных, советских, комсомольских, профсоюзных органов».[1]

---

[1] Газета «Правда», № 323, 19 ноября 1966 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Редактор **А. Г. Дахнович**
Художник **В. Цейтин**

Художественный редактор **А. Алекперов**
Технический редактор **Л. Агаева**
Корректоры **Э. Акопджанов, М. Хачатуров**

Сдано в набор 23/XII 1966 г. Подписано к печати 10/I 1967 г. ФГ 13806. Формат бумаги 60×90[1]/[16]. Физ. и условн. п. л. 17. Учетн. изд. л. 18,1. Заказ № 6027. Тираж 6000. Цена 1 руб. 03 коп.

Издательство «Маариф» Комитета по печати при Совете Министров Азербайджанской ССР, Баку, ул. Гуси Гаджиева, № 4.

Типография Объединенного издательства, Баку, ул. Багдасара Авакяна, квартал 529.